



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

**A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR
PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES.**

ELISÂNGELA DUARTE ALMEIDA MUNDIM

Brasília - DF
2011

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES.

ELISÂNGELA DUARTE ALMEIDA MUNDIM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. Fernando Luis González Rey

Brasília - DF
2011

Ficha catalográfica
Elaborada pela Biblioteca Central da UnB.

MUNDIM, Elisângela Duarte Almeida.

“A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações.” /

Elisângela Duarte Almeida Mundim. Brasília: FE/UnB, 2011.

147 p.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Luis González Rey

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2011.

Inclui apêndices e bibliografia.

1.Coordenação Pedagógica. 2. Sujeito. 3. Subjetividade. 4. Trabalho colaborativo.

CDU

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES.

BANCA EXAMINADORA

Dissertação aprovada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof. Dr. Fernando Luís González Rey – FE/UnB
Orientador

Prof.^a Dr.^a. Maria Carmem Villela Rosa Tacca – FE/UnB
Examinadora

Prof.^a Dr.^a. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – IP/ UnB
Examinadora

Prof. Dr. Maurício da Silva Neubern – IP/UnB
Suplente

Brasília - DF
Março/2011

DEDICATÓRIA

Dedico ao Senhor que me chamou desde o meu nascimento, desde o ventre de minha mãe fez menção do meu nome; fez a minha boca como uma espada aguda, na sombra da sua mão me escondeu; fez-me como uma flecha polida, e me guardou na sua aljava, e me disse: Tu és o meu servo, és Israel, por quem hei de ser glorificado. (ISAÍAS 49:1-3)

AGRADECIMENTOS

À DEUS, fonte de vida, meu fiel protetor, pelo incondicional amor que derrama misericordiosamente em minha vida, pelo seu favor que sem o qual nada disso teria sido possível!

À Alessandro Mundim, marido, amigo e incentivador, com quem divido as frustrações e as conquistas da vida. Obrigada por viver e sentir a vida comigo, na sua inteireza.

Aos meus filhos, Arthur, Gabriela e Bruno, família abençoada, pela paciência, amor e por suportarem a ausência nesta fase da minha vida.

Ao Professor Fernando González Rey, pela alegria contagiante, pelo encorajamento e por ter me iniciado no mundo da pesquisa. Obrigada por ter acreditado neste trabalho, pela oportunidade de realizar, a meu modo, mais que um projeto de mestrado, um projeto de vida. Suas lições me acompanharão para sempre.

À Professora Carmem Tacca, pelo colo acolhedor, pelas valiosas contribuições em minha formação como pesquisadora. Carinhosamente, você mostrou meus limites e projetou minhas possibilidades. Minha eterna gratidão!

Minha especial gratidão aos coordenadores pedagógicos que colaboraram de forma singular com a concretização deste estudo. Vocês possibilitaram interpretar as construções e reconstruções dos processos de constituição do ser sujeito coordenador pedagógico.

À querida amiga Anelice Batista, pelo coração amável, pelo carinho, companheirismo e acolhimento nesses dois anos de convivência, pela relação de parceria e confiança estabelecida. Te admiro muito!

Às amigas Luciana Kallil e Vanessa Rubim, pelo exemplo profissional, pois se dispuseram ao *pensar junto*. Foi com essa parceria que me senti parte do time de quem também pensa. Meus sinceros agradecimentos.

Aos amigos do Grupo Subjetividade (Ana Orofino, Vanessa Rubim, Helio López, Elias Caires, Francisco Neylon) pelas discussões, apoio e amizade durante esse caminhar.

Ao LEPPAE, espaço de aprendizagem, ponte para alçar novos vôos. Aos amigos do LEPPAE – Anelice, Betânia, Catarina, Elias Batista, Gisele, Messias, Kátia, Thaianie, Renata e Paula, pelas ricas construções e pelo companheirismo. Obrigada pela preciosa parceria.

À Professora Lúcia Pullino e a Professora Cristina Madeira, pelas valorosas contribuições na fase de qualificação e de defesa desta dissertação.

Ao Professor Maurício Neubern, por ter aceitado participar da minha defesa. Obrigada pelas contribuições!

Às escolas pesquisadas, por confiarem no trabalho desenvolvido por esta pesquisadora.

À EAPE, pela concessão do afastamento remunerado para estudos, tal apoio foi fundamental para o desenvolvimento das minhas atividades acadêmicas.

À Rita, pelas preciosas contribuições e pelo encorajamento inicial para o meu lançamento na vida acadêmica.

A todos que fizeram parte da minha singular história, e que certamente deixaram marcas significativas em minha constituição acadêmica e profissional. Expresso aqui meu carinho e gratidão.

EPÍGRAFE

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.

Paulo Freire, 1997, p.153

RESUMO

MUNDIM, Elisângela Duarte Almeida. *A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações*. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: FE/UnB, 2011.

O objetivo do presente estudo foi compreender a constituição do sujeito coordenador pedagógico em processos diferenciados de subjetivação produzidos nas interações ocorridas no espaço da coordenação pedagógica, e ainda, conhecer diferentes configurações de sentidos subjetivos, associados aos processos de ruptura e criação produzidos pelos coordenadores pedagógicos. A concepção teórica que embasou esta pesquisa foi a Teoria da Subjetividade de González Rey (1999, 2003, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2007), pois permitiu estudar as singularidades do processo de constituição do sujeito coordenador pedagógico. A Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2002, 2005a) foi utilizada para compreender as informações que foram construídas em um processo construtivo-interpretativo, pois abriu espaço para os processos de produção de sentido dos sujeitos nos diferentes momentos de participação ao longo da pesquisa, procurando legitimar o conhecimento tendo como base a construção de modelos de inteligibilidade que representam sistemas complexos de significação. Como processo facilitador de intervenção no espaço da coordenação pedagógica foi adotado a Pesquisa Colaborativa (IBIAPINA, 2008). Participaram da pesquisa cinco coordenadores pedagógicos vinculados a três escolas públicas pertencentes à Regional de Ensino de Sobradinho – DF. Os instrumentos metodológicos utilizados foram complementos de frases, questionário aberto, conversação, diário reflexivo. Os encontros reflexivos foi nossa principal ferramenta, sobre os quais essa pesquisa se organizou. Dessa forma, desenvolvemos a construção das informações, trazendo processos que se configuram como experiências significativas que foram produzidas no curso das interações entre os coordenadores pedagógicos e a pesquisadora. As considerações finais desta pesquisa não buscaram conclusões absolutas sobre o objeto estudado, ao contrário, demonstraram que a abertura de um espaço dialógico e relacional potencializou a constituição dos sujeitos coordenadores pedagógicos na direção de um desenvolvimento profissional aberto e inacabado. Com esta pesquisa, esperamos contribuir para gerar estratégias reflexivas, valorizadoras do espaço da coordenação pedagógica como um espaço formador de desafiadores processos de construção de conhecimento.

Palavras-chave: coordenação pedagógica, sujeito, sentido subjetivo, colaboração.

ABSTRACT

MUNDIM, Elisângela Duarte Almeida. *The constitution of the subject teaching coordinator: processes and interactions*. (Master of Education). Brasília: FE/UnB, 2011.

The aim of this study was to understand the constitution of the subject teaching coordinator in different processes of subjectivity produced in interactions occurring within the educational coordination, and also learn different settings subjective sense, associated with processes of rupture and creation produced by educational coordinators. The theoretical concept that based this research was the Theory of Subjectivity by González Rey (1999, 2003, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2007), it allowed us to study the singularities of the constitution of the subject teaching coordinator. The Qualitative Epistemology (GONZÁLEZ REY, 2002, 2005a) was used to understand the information that were built in a constructive-interpretive process, it opens space for the production processes of the subjects' sense of participation at different times throughout the research, looking legitimate knowledge based on the construction of models of intelligibility that represent complex systems of signification. As facilitator of intervention in the educational coordination was adopted in Collaborative Research (Ibiapina, 2008). Study participants five pedagogical coordinators linked to three public schools belonging to the Regional Education Sobradinho - DF. The methodological instruments used were complementary phrases, open questionnaire, conversation, reflective diary. The meeting was reflective our main tool, on which this research was organized. Thus, we develop the construction of information, bringing processes that constitute meaningful experiences that were produced in the course of the interaction between the coordinators and educational researcher. The final considerations of this research did not seek absolute conclusions about the studied object, in contrast, demonstrated that opening a dialogue space and relational potentiated the constitution of educational coordinators in the direction of a professional development open and unfinished. With this research, we aim to generate reflexive strategies, value the educational coordination space as a space maker challenging processes of knowledge construction.

Key words: coordinating education, subject, subjective sense, collaboration.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO	16
1.1. UM OLHAR PARA MEU SER COORDENADOR.....	16
1.2. UM BREVE PANORAMA SOBRE AS PESQUISAS QUE TRATAM DA COORDENACAO PEDAGÓGICA: UM OLHAR SOBRE O IMPACTO DA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA.	23
1.3. A ESTRUTURA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL: BREVE HISTÓRICO	30
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	41
2.1. TEORIA DA SUBJETIVIDADE: A SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENTENDIMENTO DAS TRAMAS NO ATO DE COORDENAR	41
2.1.1. A subjetividade, subjetividade social e subjetividade individual.....	42
2.1.2. A categoria sujeito e seu significado para a atuação do coordenador pedagógico.....	45
2.1.3. Sentido subjetivo e configurações subjetivas.....	49
2.2. OBEJTIVOS DA PESQUISA	52
CAPÍTULO 3 – ASPECTOS METODÓLOGICOS	53
3.1. A EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA	53
3.2. A PESQUISA COLABORATIVA: UM PROCESSO MARCADO PELO DIALOGISMO E PELA REFLEXÃO	55
3.3. O PERCURSO DA PESQUISA.	57
3.3.1. Os participantes da pesquisa	59
3.3.2. Instrumentos da pesquisa	60
3.3.3. Os encontros reflexivos	62

CAPÍTULO 4 – CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES	67
4.1. O SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: SUAS MOTIVAÇÕES E SEUS POSSÍVEIS SENTIDOS SUBJETIVOS.	67
4.2. A QUALIDADE DAS INTERAÇÕES NO ESPAÇO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	79
4.2.1. As interações na escola 1 (coordenador pedagógico A).....	81
4.2.2. As interações na escola 2 (coordenador pedagógico B).....	85
4.2.3. As interações na escola 3 (coordenador pedagógico C, D e E).....	88
4.3. ENCONTROS REFLEXIVOS: OPORTUNIDADE DE COMUNICAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE NOVAS CONCEPÇÕES.	94
4.4. O PROTAGONISMO DOS SUJEITOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS EM PROCESSOS DE RUPTURA E CRIAÇÃO.....	113
4.4.1. A Pauta Coletiva: instrumento dialógico promotor de colaboração	114
4.4.2. A Coordenação Pedagógica Interescolar: a formação continuada em ação.....	116
4.4.3. O olhar para si: vários aprendizados, novas configurações e muitas possibilidades	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICES.....	135

APRESENTAÇÃO

É impossível apresentar esta pesquisa sem mencionar minhas vivências no contexto escolar, me distanciando da vida concreta, das marcas que me impulsionaram a buscar um olhar investigativo sobre o espaço da coordenação pedagógica.

Essas marcas, ou seja, as minhas experiências, não foram simplesmente postas arbitrariamente, pois foram elas que me constituíram e envolveram na busca pelo compromisso de ser coordenadora pedagógica.

Paulo Freire (1979) afirma que a primeira condição para que um ser possa exercer um ato comprometido é ser capaz de atuar e refletir. E foi exatamente essa capacidade de atuar refletindo sobre a realidade que me levou a objetivar esta pesquisa.

Cabe ressaltar que a proposta deste trabalho é permeada por minha vivência como coordenadora pedagógica, de forma que esta pesquisa foi gerada a partir das reflexões acerca do espaço da coordenação pedagógica, ao longo de 15 anos de atuação na rede pública de ensino do Distrito Federal. Ressalto, ainda, que, na minha trajetória como docente-investigadora, vivenciei situações em que a coordenação pedagógica coletiva contribuiu de forma significativa para a organização do trabalho pedagógico e para a promoção da formação continuada, como também vivenciei situações contrárias em que a coordenação pedagógica era vista como um espaço que não possibilitava saltos qualitativos no trabalho docente, ou seja, o processo de construção de práticas significativas mostrava-se estagnado.

O objetivo de elencar as duas situações acima me leva a refletir sobre as possibilidades que são favoráveis ou não ao processo de constituição do coordenador pedagógico, fator que contribui para a qualidade das ações pedagógicas, bem como para favorecer o funcionamento e a integração dos agentes que participam da coordenação pedagógica.

Essas reflexões iniciais não esgotaram as minhas crescentes indagações. Neste esforço, muito mais importante, contudo, que a simples reflexão da realidade, foi minha presença ativa nos espaços que ocupava como coordenadora pedagógica.

Em decorrência do pensar sobre a *situacionalidade*, construí a hipótese de que o coordenador pedagógico se constitui quando aprende a ler suas experiências, ou seja,

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

quando reflete sobre o seu fazer pedagógico e sobre as necessidades que vão surgindo na dinâmica complexa do espaço da coordenação pedagógica, o que, de fato, representa um indicador importante de sua transformação em sujeito de sua profissão.

O comprometimento que tinha com o ato de coordenar me inquietava para ir além de uma hipótese, ou seja, ir além de uma suposta resposta. Sendo assim, a inquietação me levava a formular várias perguntas.

Eis o inacabamento, a inconclusão! Entendimento favorecedor de constante busca por transformação, tanto profissional como pessoal e busca que não se dá fora das relações, em um movimento solitário, mas com o outro e em uma realidade concreta.

É com esses pressupostos que se insere esta pesquisa de cunho colaborativo, realizada com cinco coordenadores pedagógicos, no contexto de três escolas públicas de ensino fundamental do Distrito Federal, situadas na região administrativa de Sobradinho.

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo central compreender a constituição do sujeito coordenador pedagógico em processos diferenciados de subjetivação produzidos nas interações ocorridas no espaço da coordenação pedagógica e, ainda, conhecer diferentes configurações de sentidos subjetivos associados aos processos de ruptura e criação produzidos pelos coordenadores pedagógicos.

Esse processo foi articulado considerando a historicidade dos coordenadores pedagógicos, levando-os a reconstruir o pensar, o refletir, o criar e o reelaborar propostas significativas para delinear as práticas pedagógicas.

Desse modo, esta dissertação foi estruturada em quatro capítulos que serão apresentados a seguir:

No primeiro capítulo, é apresentada a contextualização do objeto de pesquisa, mostrando como minha trajetória de vida profissional se constituiu como propulsora para esta investigação. Ressalta-se a estrutura da coordenação pedagógica na rede pública de ensino no Distrito Federal enfatizando os vários períodos de sua constituição, chegando até a estrutura adotada atualmente. Descortina-se, ainda, um breve panorama sobre as pesquisas que tratam da coordenação pedagógica, enfatizando o impacto da atuação do coordenador pedagógico no contexto da escola pública.

O capítulo seguinte aborda a fundamentação teórica que tem como aporte central a Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 1999, 2002, 2003, 2004a, 2004b,

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E INTERAÇÕES

2005a, 2005b, 2007), pois permitiu estudar as singularidades do processo de constituição do sujeito coordenador pedagógico.

A metodologia é apresentada no capítulo três, onde o percurso da pesquisa é descrito, apresentando os coordenadores pedagógicos que colaboraram para a efetivação deste estudo, o contexto pesquisado, bem como as estratégias e os instrumentos facilitadores das expressões dos coordenadores pedagógicos; desse modo, enfatiza-se a Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2002, 2005a).

No capítulo quatro, a construção das informações é desenvolvida, trazendo processos que se configuram como experiências significativas que foram produzidas no curso das interações entre os coordenadores pedagógicos e a pesquisadora.

As considerações finais desta pesquisa não buscam conclusões absolutas sobre o objeto estudado, ao contrário, demonstram que a abertura de um espaço dialógico e relacional potencializam a constituição dos sujeitos coordenadores pedagógicos na direção de um desenvolvimento profissional aberto e inacabado.

CAPÍTULO 1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO

1.1. UM OLHAR PARA MEU SER COORDENADOR



Mosaico
Tomás Link

“Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos.”

Paulo Freire, 1979, p.33.

Ingressei no quadro de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF por meio de concurso público no ano de 1994.

A falta de experiência docente, muitas vezes, impede que se enxergue a importância e dimensão da atuação do sujeito-professor, daí a necessidade de uma constante análise reflexiva e coletiva das relações, dos diálogos, das tensões e conflitos que são travados no interior das escolas públicas. Acredito que o professor ganha experiência e constrói sua identidade na medida em que compreende o seu valor como sujeito histórico-cultural, ou seja, um agente ativo tanto dos processos sociais, como dos processos individuais. Quando o educador reconhece o seu papel de sujeito ativo e produtor de conhecimento, passa a ver os alunos com essa mesma perspectiva.

Atuei, aproximadamente, quatro anos em regência de classe (séries iniciais do ensino fundamental). Tal experiência fez-me entender que cabe a nós educadores saber como construir elementos de ação teórico-prática a serviço de uma educação que emancipa o sujeito.

Em 1999, tive a oportunidade de participar da comissão de reformulação do Currículo das Escolas Públicas do DF. O envolvimento com questões que versavam sobre

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

currículo me fez pensar na relação entre ensinar e aprender. O currículo deve servir ao sujeito, pois quem dá vida ao currículo e à escola são os sujeitos que possuem histórias, crenças e maneiras particulares de ver o mundo. Assim, o currículo não deve ser visto apenas com finalidade formadora, mas como um espaço de encontros de diferentes linguagens, ou seja, um espaço de interação de agentes.

Em 2000, ano do lançamento do Currículo, momento em que tal documento chega às mãos dos professores, fui convidada a assumir a função de coordenadora intermediária de séries iniciais do ensino fundamental. Ao assumir a função, passei a trabalhar no Núcleo de Coordenação Pedagógica da Diretoria de Ensino de Sobradinho, órgão interligado às 47 escolas públicas dessa região administrativa. Uma das atribuições centrais da função era implementar o Currículo das Escolas Públicas do Distrito Federal. Grande desafio, apresentar para os companheiros professores diretrizes curriculares que eram permeadas por pressupostos teóricos, embasamento legal e que também continham um pouco de algumas marcas das concepções que carregava comigo naquela época.

Parece-nos indiscutível que se tratava de um grande desafio; dessa forma, foi necessário fazer parceiros para atingir tal intento. Como diz Paulo Freire (1979, p.28): “Sem dúvida, ninguém pode buscar na exclusividade, individualmente. [...] O homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca”.

Partindo desse entendimento, fiz parceria com outra coordenadora intermediária, Patrícia Silva Souza. Assim, mediante a conscientização de que estava em processo permanente de aprendizado, descobri que não sabia falar em público. Acrescenta-se ainda ao não saber falar, o medo de errar, como também o medo de não ter respostas para perguntas inusitadas que poderiam surgir no coletivo docente.

No momento em que a percepção do inacabamento se instaurou, precisei buscar formas de superar as dificuldades. Nesse sentido, Paulo Freire (2005) nos ensina que essa superação, que não existe fora das relações homens-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta.

Superar dificuldades requer enfrentamento da realidade. Nesse caso, minha companheira, Patrícia, oradora por excelência, porém composta por outros inacabamentos diferentes dos meus, percebe o meu *inacabamento*, ou seja, o meu não saber falar, como algo em processo e não como uma característica estática.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E INTERAÇÕES

Ao fundar-se na solidariedade, no acolhimento das diferenças do outro e na concepção que somos seres inconclusos, Patrícia, *adocicadamente*, aos poucos, respeitando os meus processos e limites, vai me ajudando na difícil arte de falar. Difícil, pois fatos ocorridos na vida me levaram a subtrair a voz.

Porém, se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais (FREIRE, 2005), gerávamos nosso próprio desenvolvimento profissional e pessoal baseadas no diálogo, na confiança e no compromisso de fazer dos nossos *inacabamentos* várias possibilidades.

Os *inacabamentos* eram, assim, tratados como desafios que deveríamos superar. Lembro-me de um *inacabamento* de Patrícia: encontrava dificuldades para escrever textos, projetos, relatórios pedagógicos.

A inquebrável solidariedade, recheada pela confiança no outro e o diálogo, aos poucos transformava as dificuldades em possibilidades. A experiência relatada possibilitou o entendimento de que a confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros do mundo (FREIRE, 2005).

Partimos para o enfrentamento. Promovíamos reuniões com os coordenadores locais, preparávamos oficinas sobre diversos temas relacionados ao contexto educacional. Projetávamos o currículo oficial para os professores.

Nessa trajetória, vivenciávamos, por vezes, a resistência dos professores em acolher propostas e atividades inovadoras.

Naquela época, não tinha consciência, mas hoje sei que trabalhava baseada em uma concepção tecnicista como mera agente de implementação de “receitas” pedagógicas.

A doação de receitas por parte da coordenação pedagógica provocava a resistência de alguns professores; digo alguns pois outros até gostavam de receber tudo pronto.

A importância da criação docente foi desconsiderada por mim, pela segurança que causava divulgar modelos prontos.

Inconscientemente, delineava modelos distanciados da realidade docente, excluindo os sujeitos aprendentes, e principalmente reservando aos professores apenas espaços *aplicacionistas* de direcionamentos pedagógicos, que surgiam desconectados da

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

reflexão, em um processo que sustentava o imobilismo intelectual docente e a reprodução de atividades.

Todo esse movimento trazia explícito um discurso voltado para a qualidade da educação, porém penso que só serviu para excluir os conflitos e camuflar a insegurança pelo não saber coordenar o trabalho pedagógico.

No ano letivo de 2002, assumi a direção de uma escola com 700 alunos, cerca de 50 funcionários, entre professores e auxiliares de educação. Fui uma gestora apegada as questões de cunho pedagógico. Organizava as coordenações pedagógicas em parceria com os coordenadores, porém ainda não tinha me desvinculado dos modelos padronizados que eram “doados” aos professores.

O construir junto foi surgindo aos poucos, outra dinâmica foi sendo criada, pois o reproduzir foi-se esvaziando de significados, emergindo coletivamente novas formas de produzir educação. Neste momento, mais do que nunca, se faz indispensável abandonar práticas padronizadas para buscar respostas singularizadas.

A escola na qual fui gestora era de ensino fundamental, séries finais, ou seja, eu precisava coordenar professores de diversas áreas do conhecimento (português, matemática, história, geografia, ciências, inglês, artes, educação física). Devido à obrigatoriedade de um olhar interdisciplinar, busquei o “construir junto” com os professores. Era o início do entendimento de que eu poderia ser sujeito *aprendente* com os outros.

Quando isso ocorreu, verifiquei a importância da abertura de um espaço dialógico.

Dessa forma, observei que:

[...] o homem vai dinamizando o seu mundo a partir destas relações com ele e nele; vai criando, recriando; decidindo. Acrescenta algo ao mundo do qual ele mesmo é criador. [...] Faz cultura. E é o jogo criador destas relações do homem com o mundo o que não permite, a imobilidade das sociedades nem das culturas. (FREIRE, 1979, p.64)

A imobilidade incomodava, entendi que necessitava problematizar as práticas pedagógicas para sair do mundo das certezas. Nessa fase, tornou-se necessário apurar o olhar investigativo sobre a minha realidade: investigar, dialogar, criar, interagir, respeitar o outro. Tais ações me levaram a, aos poucos, navegar sobre as incertezas.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

O reinventar tornou-se um imperativo para o exercício do meu fazer pedagógico. Ou seja, o ato de coordenar passou a ser gerado com o outro e com o objetivo de superar o imediato, o dado.

Uma nova função assumida, chefe do Núcleo de Coordenação Pedagógica da Diretoria Regional de Ensino de Sobradinho, implicou na adoção de uma postura flexível, criadora, cada vez mais dialógica. Tal função foi altamente desafiadora, pois eu precisava interagir com os gestores e coordenadores pedagógicos das 46 escolas da Regional de Ensino de Sobradinho, além de liderar 25 coordenadores intermediários que eram vinculados à Regional de Ensino, pois tinham a função de ser elo entre a Secretaria de Educação e as escolas públicas.

Cada escola representava um universo singular. Na medida em que se intensificava o diálogo em torno da realidade de cada escola, desvendávamos muitos desafios. O primeiro deles era intensificar uma formação continuada voltada para a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico de cada instituição escolar.

Nessa época, o Núcleo de Coordenação Pedagógica – NCP promoveu vários encontros voltados para o debate sobre o Projeto Político Pedagógico. O objetivo não era explicitar as partes de um projeto, acreditava que isso todos já sabiam. O debate girou em torno de ressaltar uma postura atuante frente à construção coletiva do Projeto Político Pedagógico. Implicou em focar os gestores e os coordenadores pedagógicos como protagonistas que podiam mobilizar a participação de toda a comunidade escolar, encharcados de atitudes de criação e recriação pautadas na realidade de cada contexto escolar.

Os encontros mostraram resultados ricos para a construção do Projeto Político Pedagógico. Os gestores observaram que não estavam solitários. O NCP auxiliou na construção dos projetos, analisou cada um e buscou promover formação continuada em consonância com as necessidades que estavam retratadas em cada Projeto Político Pedagógico.

Ao mesmo tempo em que preparávamos debates voltados para a realidade de cada escola, ocorriam encontros para a apresentação de atividades significativas que eram desenvolvidas pelas escolas. Surgia um sentimento de protagonismo e autoria coletiva entre gestores, coordenadores pedagógicos e professores. A isso foi-se somando a promoção de várias palestras com pesquisadores da Universidade de Brasília, que eram

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

convidados para difundir pesquisas acadêmicas para os professores e coordenadores da referida regional de ensino.

Em termos de aprendizado, as experiências relatadas possibilitaram a valorização do ato de colaborar. Dessa forma, defendo a ideia da construção colaborativa como princípio norteador do trabalho de coordenação pedagógica.

Em 2008, trabalhei como tutora do curso Alfabetização e Linguagem, oferecido pela UnB/CFORM em parceria com SEDF para os professores das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública do DF. Ministrei o curso para 60 professores.

Sinto muito prazer em me envolver com atividades de formação continuada docente, pois acredito que esse seja um dos caminhos para criar e recriar práticas e novas formas de ver a educação. Através da formação continuada, percebemos os limites e os alcances do ato de educar e identificamos formas efetivas de exercer nosso papel numa perspectiva transformadora. Devido a essa crença, interessei-me por atividades relativas ao espaço da coordenação pedagógica, pois este se constitui um espaço interativo altamente formador.

As experiências que fui adquirindo na minha trajetória como docente investigadora permitiram traçar ações pautadas no ensinar/aprender, no argumentar/questionar, fundamentar concepções, produzir discursos, compreender a realidade social em que estou inserida, de produzir com criatividade e de construir e reconstruir a minha prática pedagógica centrada em ações dialéticas e reflexivas, que contribuem para a mudança qualitativa da educação pública.

Desenvolvi, ainda, atividades como formadora do curso Pró-Letramento, destinado aos professores alfabetizadores. O curso foi ministrado em todo o Brasil, em uma parceria da UnB com o MEC. Ministrei aulas do referido curso nos estados de Goiás e Paraná. O objetivo do curso foi apresentar conceitos e concepções fundamentais ao processo de alfabetização e letramento.

As contribuições advindas dessas experiências tiveram um grande destaque para o entendimento de que é necessário promover o debate da Teoria da Subjetividade como aporte teórico dos cursos de formação docente.

Uma atividade que possibilitou a escolha do aporte teórico citado acima foi a participação no Curso de Especialização para professores do Ensino Médio do Governo do

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

Distrito Federal em parceria firmada com a UnB. O curso visou fundamentar o papel do coordenador pedagógico como agente de mudanças a partir da análise de pesquisa empírica desenvolvida como requisito para conclusão do referido curso. Tal experiência forneceu condições concretas para o meu primeiro contato com o ato de pesquisar. Nesse sentido, ampliei o meu olhar sobre as questões subjetivas ligadas à coordenação pedagógica, ao pesquisar *A coordenação pedagógica como espaço promotor de relações dialógicas*. A pesquisa realizada aumentou o desejo de continuidade da investigação como uma consequência natural e necessária para a minha formação.

Em 2009, ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação da UnB, iniciando esta pesquisa, com o objetivo de compreender a constituição do sujeito coordenador pedagógico em processos diferenciados de subjetivação produzidos nas interações ocorridas no espaço da coordenação pedagógica, e ainda, conhecer diferentes configurações de sentidos subjetivos, associados aos processos de ruptura e criação produzidos pelos coordenadores pedagógicos.

Atualmente, participo do Laboratório de Estudos e Pesquisa dos Processos de Aprendizagem e Escolarização – LEPPAE, coordenado pela professora Dra. Maria Carmem Tacca. A minha integração à equipe do LEPPAE acabou intensificando o meu processo de busca, articulação e produção de informação e conhecimento sobre o meu objeto de estudo no Mestrado. Nesse espaço de aprendizagem (LEPPAE) desenvolvemos o curso *Coordenação pedagógica: a pesquisa colaborativa como espaço de formação*. Tal curso tem por objetivo fortalecer o espaço da coordenação pedagógica tendo em vista implementar ações direcionadas ao cumprimento das metas educacionais a partir da criação de um espaço de discussão sobre os desafios encontrados na coordenação pedagógica. O curso atendeu um público-alvo de 40 coordenadores pedagógicos de escolas públicas e particulares. As bases teórico-metodológicas do curso estão fundamentadas na perspectiva da psicologia histórico-cultural, da teoria da subjetividade e da pesquisa colaborativa.

Certamente, todas essas oportunidades foram favoráveis para gerar um estado de inquietação que passa a dar origem a novas propostas de investigação que pretendo desenvolver. Esse novo momento significa a busca pela continuidade do meu desenvolvimento pessoal e profissional.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

Por fim, posso afirmar que o mergulho nesta pesquisa de mestrado apontou para a necessidade de considerar o sujeito coordenador pedagógico como um outro portador de sentido subjetivo no desenvolvimento do processo de formação continuada docente. Tal intento implica em romper com práticas de formação continuada que desconsideram os sentidos produzidos pelos docentes e pelos coordenadores pedagógicos.

Essas descobertas me impulsionam a potencializar o meu olhar investigativo voltado para o espaço da coordenação pedagógica, pois isso favorece a participação em um processo rico de possibilidades no contínuo movimento de viver novas histórias com outros sujeitos.

1.2. UM BREVE PANORAMA SOBRE AS PESQUISAS QUE TRATAM DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: UM OLHAR SOBRE O IMPACTO DA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

Para compreender como o coordenador pedagógico tem atuado no contexto da escola pública, bem como para aprofundar o olhar sobre os problemas atuais da constituição do sujeito coordenador pedagógico, buscou-se recorrer a algumas pesquisas produzidas no Brasil.

Entre as pesquisas que foram realizadas sobre coordenação pedagógica, destaca-se o estudo de Orsolon (2001). Tal pesquisadora afirma que, quando o coordenador pedagógico desencadeia o processo de formação continuada *in loco*, posicionando-se como formador, cria condições para que sua prática seja objeto de reflexão e dessa forma transforma o ambiente da coordenação pedagógica, a prática docente, bem como promove sua própria constituição como agente formador. A autora parte da crença de que os coordenadores pedagógicos podem protagonizar as mudanças por meio de um movimento dialético de ruptura e continuidade.

O trabalho de pesquisa desenvolvido por Orsolon (2001) buscou responder quais seriam as ações dos coordenadores pedagógicos, com o professor, capazes de desencadear um processo de mudança. A pesquisadora sinaliza algumas ações promovidas pelos coordenadores pedagógicos capazes de promover mudanças qualitativas no âmbito da coordenação pedagógica:

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E INTERAÇÕES

- **Promover um trabalho de coordenação em conexão com a organização da gestão escolar** – A gestão participativa, na qual os profissionais dos diferentes setores possam efetivamente participar, fortalece o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da escola, gerando adesão e o compromisso do grupo de professores e, dessa forma, reduzindo possíveis resistências;
- **Investir na formação continuada do professor no espaço da própria escola** – Favorece o entendimento de que a prática docente é objeto de reflexão e pesquisa, transformando a própria escola e a si próprio, através do incentivo de estudos que levam a práticas curriculares inovadoras;
- **Propiciar situações desafiadoras para os professores** – Provoca a constante mudança de práticas pedagógicas, o que possibilita novos olhares, geradores de novas ações por parte dos docentes.

Outra significativa contribuição é a pesquisa feita por Christov (2002); esse trabalho apresenta uma reflexão acerca do processo de educação continuada implementado em três programas municipais de educação de adultos no estado de São Paulo.

A pesquisa realizada [...] permitiu a elaboração de uma crítica às coordenações pedagógicas. Essa crítica considera, essencialmente, a importância de planejar e viabilizar a oportunidade para que professores: Analisem teorias de ensino e de educação; Elaborem suas próprias teorias de ensino e educação; Avaliem e replanejem suas práticas; Vivam a experiência da divergência, da diferença entre concepções e situem seus modos de ver a escola, os alunos e a profissão. (CHRISTOV, 2002, p. 43)

Ao analisar o resultado das duas pesquisas citadas, percebe-se a importância de um posicionamento significativo por parte do coordenador pedagógico. Tal posicionamento requer uma interlocução entre professores regentes, direção escolar e coordenadores, a fim de que a atuação seja voltada para as necessidades reais dos docentes. Sendo assim, o coordenador pedagógico conquista uma “territorialidade própria” (MATE, 2002).

Torna-se claro também que uma certa angústia acompanha essas experiências singulares e às vezes isoladas. Sente-se, por um lado, a necessidade de “definir a identidade do PCP” cujo espaço parece não estar assegurado e, porquanto, é ameaçado por outras formas de poder e necessidades. Por outro, é possível apreender um movimento criativo e inventivo, em que a despeito da não “institucionalização” da função, ou talvez por isso mesmo, existe um processo de conquista de uma “territorialidade própria”. (MATE, 2002, p. 17-18)

Mate (2002) lembra que se deve assinalar que o falar e ouvir nos ajuda no caminhar desse processo de construção da identidade do coordenador pedagógico e esse

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

diálogo é muito importante na criação de um clima franco de comunicação para que seja desenvolvido um trabalho efetivo na coordenação pedagógica, pois dessa forma faz brotar o desejo de compreender e de ter as respostas para perguntas e angústias geradas nesse espaço.

A autora chama a atenção para importância da troca de experiências entre os coordenadores pedagógicos em encontros (oficiais ou não), em que a escuta do outro adquire sentido de aprendizado. Mate (2002) afirma que a questão mais recorrente nas discussões junto aos coordenadores pedagógicos é: qual a identidade do professor coordenador pedagógico? Para a pesquisadora, discutir a identidade do coordenador pedagógico significa rever posições, resgatar experiências, retomar conflitos, fazer opções, entrar em embates, enfrentar diferenças.

A busca de definição da função do professor coordenador pedagógico nesse momento talvez se faça a partir e no interior das relações travadas no dia a dia da escola. (MATE, 2002, p.18)

Nesse sentido, é decisivo reconhecer que a constituição da identidade do coordenador pedagógico faz parte de um movimento histórico de construção que perpassa a complexidade do ambiente escolar e que toma forma na criação de um espaço de diálogo com os professores. A identidade como pensada neste trabalho é uma configuração subjetiva em movimento e não um conjunto estático de traços gerais. O movimento da identidade tem no diálogo um aspecto essencial: envolver necessariamente a integração do singular no curso do social, conforme destaca González Rey (2004a).

Em contrapartida, a ausência do diálogo impede o desenvolvimento do sujeito e das formas de organização dos espaços em que atua. Tal ausência cristaliza a lógica dominante de grupos de poder, transformando-se assim em um espaço social que não possibilita mudanças. Se, do contrário, entender a coordenação pedagógica como uma organização dialógica e participativa, reconheceremos, assim, coordenadores pedagógicos produtores de legítimos pensamentos, verdadeiros protagonistas sociais. Ou seja, o coordenador pedagógico como sujeito dialógico produzirá sentidos que irão compor sua identidade.

Não se pode perder de vista, no entanto, que alguns coordenadores pedagógicos não delimitam suas ações, bem como não agem seguindo um planejamento intencional.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

[...] o coordenador não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só critica, e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta. (BARTMAN, 1998, apud, LIMA; SANTOS, 2007, p. 82)

Conforme indicam os autores acima, na constituição do coordenador pedagógico, muito mais do que nomenclatura do cargo, deve-se primar pelo significado que tal cargo deve exercer e a condução dos trabalhos pedagógicos de uma unidade educacional.

Nessa mesma perspectiva, Lima e Santos (2007) sugerem que os coordenadores pedagógicos devem recorrer a uma proposta de trabalho centrada na *ação-reflexão-ação*. Essa proposta consta de três etapas:

- (a) Compreensão da realidade da instituição;
- (b) Análise das raízes dos problemas (compreendendo a realidade escolar);
- (c) Elaboração e proposição de formas de intervenção de ação coletiva.

Tal constatação, assumida pelos autores acima, demonstra que o conjunto das etapas citadas é importante, pois:

[...] envolvem a leitura de uma totalidade que prima pela contextualização de todos os elementos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, bem como das condições em que este se processa, levando também em conta as delimitações da função, mas ao mesmo tempo todas as contribuições que se fazem no cotidiano escolar. (LIMA; SANTOS, 2007, p. 87)

Nessa perspectiva, quando Lima e Santos (2007) se referem às “contribuições que se fazem no cotidiano escolar”, estão falando de contribuições advindas de processos dialógicos que ocorrem entre os participantes da coordenação pedagógica, bem como nos lembra, mesmo implicitamente da importância do protagonismo relativo aos coordenadores pedagógicos.

É nesse sentido que González Rey afirma que os sujeitos não podem ser relegados a um segundo plano, pois os espaços sociais, segundo González Rey (2004a) são sistemas abertos, e podem ser influenciados pelo curso da ação de seus protagonistas, tendo o diálogo como ferramenta essencial.

Só o reconhecimento de que a sociedade é um sistema vivo, complexo, mas que se desenvolve sobre a base de seus protagonistas, nos leva a reavaliar o papel do sujeito no desenvolvimento social e a compreender a organização social como organização dialógica. (GONZÁLEZ REY, 2004a, p.161)

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

Em pesquisa anterior desenvolvida por mim, intitulada *A coordenação pedagógica como espaço promotor de relações dialógicas* (MUNDIM 2009), foi possível verificar que os coordenadores pedagógicos constroem suas ações de forma não intencional, de maneira que não são estabelecidas metas claras para a sua atuação:

Os coordenadores pedagógicos demonstram que coordenar é um processo marcado pelo insucesso. Por serem constantemente culpados pelo fracasso dos projetos pedagógicos que não saem do papel, evidenciam sentimentos de inferioridade e incompetência. Em decorrência desse fato, se distanciam da busca de ações pautadas em uma organização do trabalho pedagógico coerente com as necessidades e demandas surgidas no contexto escolar. (MUNDIM, 2009, p. 43)

A mesma pesquisa indica a necessidade de uma postura interventiva por parte dos coordenadores pedagógicos. Tal postura exige o entendimento do que é ser coordenador pedagógico numa perspectiva dialógica.

Essa ênfase no caráter dialógico dos espaços sociais promove o desenvolvimento da coordenação pedagógica de forma permanente, caracterizando-a como um processo contínuo. É o diálogo como promotor de reflexão que provoca mudanças, rupturas e o emergir de contradições. Isso gera um processo de sentidos que caracterizam a produção de identidade dos coordenadores pedagógicos. Pois, como afirma González Rey (2004a), a identidade passa pela construção reflexiva do sujeito em espaços que têm sentido para ele.

A pesquisa proposta por Franco (2008) intitulada *Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca da sua identidade*, desenvolvida na rede municipal de ensino paulista, contou com a participação de 30 coordenadores pedagógicos, e sinaliza para a necessária ressignificação e reconstrução do papel identitário dos coordenadores pedagógicos.

A análise contextual e crítica das necessidades sentidas pelos coordenadores indicou, entre outros aspectos, a necessária compreensão do papel profissional desses educadores, que, premidos pelas urgências da prática e oprimidos pelas carências de sua formação inicial, encontram-se dilacerados frente aos imediatos afazeres de uma escola que, na maioria das vezes, caminha sem projetos, sem estrutura, apenas improvisando soluções a curto prazo, de forma a sobreviver diante das demandas burocráticas. (FRANCO, 2008, p.119)

A pesquisadora relata que um grande entrave para a atuação dos coordenadores pedagógicos é a falta de formação inicial para o seu exercício, dessa forma, elegeu como suporte teórico os estudos e as pesquisas que focalizam o papel da reflexão como instância fundamental para a construção da *profissionalidade* do educador.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

Franco utilizou tais estudos no decorrer de uma pesquisa-ação trabalhando em um processo de formação continuada com foco na perspectiva de que o desenvolvimento profissional fundamenta-se na reflexão crítica das experiências dos sujeitos concretos.

Na busca de trabalhar significativamente com o cotidiano de trinta coordenadores pedagógicos, empreendi um processo de investigação-formação, sob forma de encontro pedagógico, permeado por oficinas reflexivas, que buscavam interpretar as dificuldades cotidianas desses educadores e que exerciam. Nesse contato prolongado com os sujeitos foi possível colocá-los numa relação indagadora com seu cotidiano, com suas representações de identidade e com suas perspectivas de atuação coletiva, base importante para reverem seus papéis profissionais e a identidade profissional em construção. (FRANCO, 2008, p.121)

Esse mergulho no contexto do grupo em estudo proporcionou o entendimento de que o espaço escolar, especificamente o espaço da coordenação pedagógica, é marcado por:

- Pouco planejamento;
- Muita improvisação;
- Ações *espontaneístas*, emergenciais, superficiais e baseadas no bom senso;
- Tarefas burocráticas;
- Não domínio de bases teóricas por parte dos coordenadores pedagógicos, de forma que ficam impedidos de gerir a formação continuada docente.

A pesquisa concluiu que:

[...] coordenar o pedagógico será instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas. (FRANCO, 2008, p128)

Outra significativa pesquisa foi a realizada por Araújo (2010), que teve como objetivo investigar os aspectos implicados na constituição do trabalho conjunto entre professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no espaço coletivo da coordenação pedagógica, e seu impacto na atuação docente, bem como analisar as interações docentes nos momentos destinados ao trabalho conjunto, identificando seus motivos, finalidades e expressões da cultura escolar.

A pesquisadora afirma que os docentes almejam trabalhar conjuntamente, compartilhando suas formas de agir, pensar e sentir, porém tal processo pedagógico necessita ser construído cotidianamente nas relações e interações sociais ocorridas no espaço da coordenação pedagógica. Nesse contexto, afirma que:

[...] surge a urgência de os profissionais coordenadores se constituírem como liderança formadora, promotora do trabalho pedagógico coletivo, o que demanda

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

o desenvolvimento de atitudes, habilidades, recursos pessoais, conhecimento técnico - científico para lidar com grupos de trabalho docente, implicando necessária formação (específica, inicial e continuada) desses profissionais para que possam atender a contento a complexidade que envolve o exercício de tal função. (ARAÚJO, 2010, p.138)

Nessa mesma linha reflexiva, Cristina Madeira Coelho explica que o movimento produtor de um processo reflexivo no espaço da coordenação pedagógica favorece a busca pelo enfrentamento de situações de incerteza, singularidade e conflitos (MADEIRA-COELHO, 2008a). Nessa perspectiva, Madeira-Coelho (2008a) afirma que a reflexão coletiva permite a construção de um sentido de grupo, partindo dos sentidos subjetivos de cada participante da coordenação pedagógica. A autora acima esclarece que:

[...] a coordenação pedagógica é tramada nos níveis da escola e do sistema como um exercício prático da complexidade: visa não somente desafiar práticas estabelecidas, mas fornecer subsídios para as transformações, não somente questionar saberes, mas estimular experimentação e inovação das formas de trabalho pedagógico, instigar mudança, mas respeitar tempos individuais e coletivos, inovar, mas reconhecer especificidades do conhecimento didático-pedagógico já produzido. Enfim, uma realidade repleta de zonas de sentidos, onde as certezas não são definitivas, as necessidades, são processuais e os cenários a serem coletivamente construídos. (MADEIRA-COELHO, 2008a, p.16)

MADEIRA-COELHO (2008b) analisa que o coordenador pedagógico deve elegeer estratégias que possam ajudar a emergência de novos sentidos subjetivos¹ em relação à identidade profissional da equipe escolar, e que ressignifiquem processos e criem alternativas para acomodar inovações e mudanças.

Nesse sentido, refletir sobre o coordenador pedagógico focalizando a sua constituição amplia o olhar sobre a importância do espaço destinado à coordenação pedagógica coletiva. Além disso, aponta caminhos para construção de uma nova concepção sobre a função do coordenador pedagógico. Esse olhar deve partir do pressuposto de que os coordenadores pedagógicos devem se posicionar como sujeitos capazes de imprimir um movimento que os emancipa no processo de construir e reconstruir o ato de coordenar, modificando práticas pedagógicas cristalizadas historicamente em uma cultura de fracasso escolar.

¹ *Sentido Subjetivo*: Categoria pertencente à Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 1999; 2002; 2003; 2004a; 2004b; 2005a; 2005b; 2007) que será explicitado no capítulo teórico.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

1.3. A ESTRUTURA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL: UM BREVE HISTÓRICO

Apresentar o histórico da estrutura da coordenação pedagógica na rede pública de ensino do Distrito Federal tem como objetivo trazer elementos para compreendermos a dinâmica em que a coordenação pedagógica ocorre no âmbito das três escolas públicas pesquisadas. A partir desse breve histórico, buscou-se relacionar os vários tipos de estruturas que foram determinadas pela Fundação Educacional do Distrito Federal – FEDF, bem como a estrutura organizacional que vigora atualmente na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF.

A partir da análise bibliográfico-documental podemos ressaltar as marcas deixadas pelas reformas educacionais propostas pela SEDF, ou seja, o impacto dos “pacotes reformistas”; tal análise se faz necessária porque retrata as implicações das reformas educacionais para a constituição da *profissionalidade* dos coordenadores pedagógicos.

Para tanto, buscou-se rememorar junto aos colaboradores da pesquisa fatos significativos que marcaram a trajetória profissional desses coordenadores na época em questão. A participação dos colaboradores na produção deste texto se justifica pela necessidade de entendermos o processo histórico no qual a coordenação pedagógica das escolas públicas foi sendo formatada. Outro ponto primordial foi assumir o diálogo e a reflexão no processo de investigação como característica geral da Epistemologia Qualitativa:

Considerar a investigação como processo dialógico modifica não só o tipo de relação que se estabelece entre o investigador e o investigado, a qual é ativa, participativa e reflexiva, mas modifica o próprio conceito de instrumento de investigação e a forma de construir conhecimento no processo de investigação. (GONZÁLEZ REY, 2003, p.270)

O espaço/tempo da coordenação pedagógica no Distrito Federal passou por várias configurações. Em uma pesquisa desenvolvida por Rosana César de Arruda Fernandes (2007), a autora faz referência ao documento intitulado *O ensino primário no Distrito Federal* publicado em 1969. Fernandes (2007) destaca que no documento não apareceu a denominação "coordenação pedagógica" e sim “horário complementar”. A carga horária dos professores era de 20 horas semanais em regência de classe e 4 horas semanais de horário complementar em turno contrário ao da regência de classe.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

O horário complementar era destinado ao planejamento e avaliação dos estabelecimentos de ensino. Conforme as diretrizes da época, tais atividades eram realizadas pelos *Orientadores de Ensino*.

Ainda de acordo com o documento publicado em 1969, este apresentava outras ações, designadas como sendo ações de formação continuada:

[...] desencadeamos o seguinte esquema de ação:

- a) Treinamento de professores para 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. (DISTRITO FEDERAL, 1969, p.17)

Um olhar mais apurado do trecho acima nos leva a constatar um modelo de formação pautado no treinamento de professores desvinculado das práticas pedagógicas vivenciadas pelos docentes. Na alínea “c”, a expressão “supervisão dos trabalhos” denota uma postura fiscalizadora e controladora da ação docente.

Convém salientar que o regime de trabalho adotado na década de 70 passou a exigir uma carga horária de 40 horas semanais, ou seja, os professores ministravam aulas em duas turmas: uma no turno matutino e outra no turno vespertino.

Entretanto, o regime adotado gerou questionamentos sobre a necessidade de um espaço destinado à ação de coordenar o trabalho docente.

Conforme destaca Fernandes (2007), desde 1979, resultado de acordos coletivos entre o Sindicato dos Professores do Distrito Federal – SINPRO/DF e o Governo do Distrito Federal, a carga horária dos professores passa a ser de 32 horas semanais de regência de classe e 8 horas de coordenação.

Ainda conforme a autora acima, a formação continuada dos professores acontecia de forma isolada, por meio de cursos ou estudos individuais, bem como nas Escolas de Aplicação e Centros de Alfabetização, que eram unidades de ensino em que os professores preparavam aulas-modelo para os outros professores da rede pública de ensino. Nesse contexto, o ensino público da época era marcado por uma perspectiva de formação baseada na prescrição de “receitas ideais” para o ato de aprender.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

Constata-se com a pesquisa desenvolvida por Fernandes (2007) que o profissional que desempenhava o papel de coordenador pedagógico naquele momento não tinha a possibilidade de refletir sobre o fazer pedagógico, pois se adotava um posicionamento essencialmente técnico.

O professor-coordenador pedagógico, nessa época, tinha uma carga horária de trabalho diferenciada: 20 horas semanais de regência de classe (uma turma) em um turno, e 20 horas semanais como coordenador pedagógico no outro turno. Planejava para a turma e se reunia uma vez por semana com os professores das outras turmas para realização do planejamento semanal. Era um trabalho de repasse de material e matrizes para o mimeógrafo, bem como distribuição dos conteúdos por bimestre. (FERNANDES, 2007, p.80)

O trabalho do coordenador pedagógico tinha como foco principal a instrumentalização técnica, concebendo o professor como um técnico eficiente. Na perspectiva da racionalidade técnica, os professores e os coordenadores pedagógicos não se percebem como produtores de conhecimento.

Andre e Vieira (2007) afirmam que o modelo baseado na racionalidade técnica foi fortemente criticado nos anos 80 pela insuficiência em interpretar a prática educativa. Entretanto, esse modelo foi o que vigorou no contexto educacional do Distrito Federal até meados dos anos 80.

Em termos de percurso histórico, em 1995, a Fundação Educacional do Distrito Federal adotou a proposta intitulada de *Escola Candanga*, lançando o documento norteador *Proposta Escola Candanga: Uma lição de cidadania*.

Nesse período, surgiu uma nova organização para o ensino no Distrito Federal, em que a carga horária passou a ser de 25 horas semanais para a regência de classe e 15 horas semanais de coordenação pedagógica, a chamada *Jornada ampliada de aula*. Cabe ressaltar que essa ampliação foi gradativa, pois a FEDF tinha como objetivo levantar um debate sobre os novos pressupostos adotados pela Escola Candanga.

Os *Cadernos da Escola Candanga*. – série diretrizes operacionais (1996) veicularam novas concepções sobre o fazer pedagógico.

Compreendemos o trabalho como uma atividade coletiva, por meio da qual os homens transformam e humanizam, ao mesmo tempo, a natureza e a si mesmos. Nas escolas, a discussão sobre organização do trabalho tem provocado inquietação e, conseqüentemente, mudanças. Algumas escolas tem percebido que a rígida e desumanizadora organização do trabalho é passível de transformação. (DISTRITO FEDERAL, 1997, p. 32)

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

Nessa perspectiva, a coordenação pedagógica foi ressignificada, passando a ser concebida como:

[...] é concedida como um momento essencial de constituição da ação coletiva, de reflexão e troca de conhecimentos que contribuam para a construção de uma prática pedagógica eficaz, e para a implantação de uma nova qualidade de ensino nas escolas públicas do Distrito Federal. (DISTRITO FEDERAL, 1996, p.10)

No período de 1995 a 1998, a SEDF, ofereceu o curso *Vira Brasília Educação* com o objetivo de discutir as bases teóricas e legais para a implantação da Escola Candanga em todas as escolas públicas do Distrito Federal. O debate provocou alterações significativas na organização do trabalho pedagógico.

Observamos, ainda, que, nas escolas que vem ousando modificar a sua organização de tempo, há uma mudança na relação entre os profissionais, que crescem pedagogicamente ao terem tempo para formação, debate e reflexão na escola, deixando de ser “auleiros”, para serem sujeitos do próprio trabalho: pesquisadores e elaboradores de novas propostas a partir das demandas da prática. (DISTRITO FEDERAL, 1997, p.33)

Cabe aqui destacar o posicionamento demonstrado por um dos colaboradores da pesquisa, pois participou desse momento que deixou marcas significativas para sua atuação como coordenadora:

Lecionei em várias escolas, de diversas modalidades de ensino [...] em 1994 tive a minha primeira experiência com a coordenação pedagógica. A Escola Candanga estava sendo implantada, e com ela a jornada ampliada. Tive assim, a oportunidade de vivenciar um novo olhar sobre a educação e a coordenação pedagógica, que até então tinha outro significado em minha caminhada.
[...]

O curso Vira-Brasília Educação foi a primeira experiência significativa que tive com relação à teoria-prática dentro da SEDF. Trabalhar na perspectiva da Piscogênese da Escrita com Emília Ferrero foi determinante para a minha visão de educador que interage com seu aluno no processo de ensino- aprendizagem.
(Coordenador Pedagógico - B).

Nessa ótica, o espaço da coordenação pedagógica torna-se cada vez mais um espaço de discussão e de planejamento das ações conjuntas. É nesse espaço que busca-se a investigação coletiva da realidade, a socialização das informações e a permanente avaliação do processo de educação ocorridos na escola.

A construção desse espaço de coordenação pedagógica vem ocorrendo a partir de iniciativas que trazem para o centro das preocupações a realidade vivenciada pelos alunos, suas demandas, interesses, dificuldades. O educador vem destacando-se, cada vez mais, como pesquisador e investigador, problematizador de sua prática, tendo oportunidade de construir e reconstruir, em grupo, com base na discussão de referenciais teóricos, o projeto político pedagógico da escola. (DISTRITO FEDERAL, 1997, p. 34)

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

É importante ressaltar que a coordenação pedagógica ocorria em diferentes momentos, denominados de “*momentos facilitadores da coordenação pedagógica*” (DISTRITO FEDERAL, 1996, p.35/36).

- ✓ Coordenação pedagógica por turmas-idade;
- ✓ Coordenação pedagógica individual para estudo e pesquisa;
- ✓ Coordenação pedagógica interescolar: socialização de experiências das escolas de uma mesma Regional de Ensino;
- ✓ Coordenação coletiva com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE: palestras, reuniões, seminários, oficinas, debates, cursos etc.

A concepção de coordenação pedagógica da Escola Candanga vislumbrava um *vir-a-ser*, no sentido de construir ações pedagógicas que surjam da reflexão das práticas docentes em um processo permanente de transformação.

Em 1999, uma nova política educacional foi adotada pela FEDF. Nessa época, a jornada ampliada foi obrigatoriamente implantada em todas as escolas públicas de ensino fundamental. No entanto, não ocorreu uma devida preparação para tamanha ampliação.

Nesse mesmo período, eu contava com cinco anos de exercício como professora efetiva da FEDF e, ao rememorar as situações vivenciadas por mim, posso declarar que houve certa estagnação no que diz respeito à reflexão, ao diálogo, ao trabalho coletivo e à explicitação de diretrizes operacionais assumidas coletivamente.

O ano 2000 foi marcado por alterações sem precedentes para os educadores do Distrito Federal, pois foi lançado um novo currículo para o ensino fundamental/séries iniciais. O novo currículo foi distribuído para as escolas públicas, porém a SEDF não buscou alternativas para a discussão dos pressupostos teóricos contidos no documento. Sabemos que a participação dos educadores (professores regentes, coordenadores pedagógicos, diretores etc.) é de suma importância para que haja separação entre aqueles que pensam e aqueles que executam propostas pedagógicas. Dessa forma, uma proposta curricular gerou um clima de descontentamento no espaço da coordenação pedagógica:

Um documento que chegou e os professores não foram preparados
(**Coordenador Pedagógico - E**)

Os professores ficaram angustiados. A busca pelo entendimento foi individual
(**Coordenador Pedagógico - D**).

O documento não tinha um espaço privilegiado na escola. Foi colocado no canto. O coordenador pedagógico não tinha suporte para explicar o documento
(**Coordenador Pedagógico - A**).

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

Tal situação trouxe como consequências:

Foi um transtorno, acharam que era imposto, tinham dificuldades, não existiam pessoas para promover estudos (formação continuada). (**Coordenador Pedagógico - E**).

A falta de uma política de formação destinada aos coordenadores pedagógicos impossibilita a interlocução permanente entre professores regentes e coordenadores, bem como um maior comprometimento com a melhoria do trabalho pedagógico da escola.

A perspectiva formadora que caracteriza a função dos coordenadores pedagógicos exige intencionalidade na ação pedagógica, bem como o domínio de pressupostos teóricos. Assim, não mais procede pensar que a formação dos coordenadores pedagógicos das escolas públicas pode ficar por conta de iniciativas individuais. Tal formação deve partir de uma iniciativa institucional da SEDF, a fim de gerar proposta que possa dá sustentação a atuação qualitativa dos coordenadores pedagógicos.

Não existe formação para que possamos nos constituir, nos fortalecendo em grupo na perspectiva dialógica. É importante conhecer a história para perceber o que acontece hoje, para que possamos nos posicionar. (**Coordenador Pedagógico - A**).

Faz-se necessário ressaltar que não basta apenas instituir fundamentos legais para nortear as ações dos coordenadores pedagógicos. A qualidade das ações relativas à coordenação pedagógica e o entendimento da função que os coordenadores desempenham implica a criação de um espaço interativo, promotor de um debate voltado para os reais desafios enfrentados no espaço da coordenação pedagógica. Como todo processo do sistema educativo, a coordenação pedagógica não é regida apenas por condições objetivas, ou por um determinismo causal mecanicista.

Devido a esse fato, existe a real necessidade da criação de um espaço promotor de diálogo entre pares, sujeitos de um processo que perpassa pela qualidade da comunicação que é estabelecida. A abertura de um espaço dialógico exerce um papel essencial nesse processo.

A partir disso, entendemos que a coordenação pedagógica deve ser vista como um momento de ruptura de imposições institucionais, bem como um momento de criação de práticas pedagógicas significativas para o desenvolvimento de todos os indivíduos que participam do contexto escolar, em um movimento produtor de sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2005a).

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

Para tanto, o coordenador pedagógico necessita compreender o movimento contínuo das ações institucionais coletivas e individuais. O olhar reflexivo permanente do coordenador pedagógico contribui para potencializá-lo para atuar de forma criativa, transformadora e comprometida com as ações que desempenha, ou seja, com uma atividade consciente.

Tal ideia é aprofundada por González Rey quando afirma que:

O sujeito em sua atividade consciente, se caracteriza pelo exercício constante de sua atividade pensante, reflexiva, o que não é um processo cognitivo, mas um processo de sentido, pois a construção se produz sempre dentro de um sistema de sentido, que é precisamente o que define sua extraordinária importância para o desenvolvimento do sujeito. O sujeito aparece nos momentos de sentido em que pensa, e é a sua capacidade geradora de sentidos por meio do pensamento um dos elementos centrais no desenvolvimento na sua capacidade para produzir rupturas. No exercício de sua capacidade pensante, o sujeito se constitui como elemento central de caráter processual da subjetividade. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 226-227)

Em relação à consciência, González Rey (2003) a conceitua como a organização processual na qual o sujeito participa intencionalmente nos processos de sua vida, entendendo que as construções da consciência são produções de sentido, desvinculando-as de construções de caráter racional.

Nesse sentido, é interessante continuar refletindo sobre os moldes difundidos pela SEDF para a coordenação pedagógica. Compartilhar tal reflexão com os colaboradores da pesquisa contribui para que esses coordenadores questionem padrões preestabelecidos e passem a atuar como construtores dos processos de subjetivação que permeiam o espaço da coordenação pedagógica.

Nesse sentido, torna-se imprescindível analisar os pressupostos legais que estão vigorando atualmente no âmbito das escolas públicas do Distrito Federal. As falas dos coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa servem para nos mostrar os impactos que as situações vivenciadas por eles parecem ter para a constituição da subjetividade individual e social.

Dessa forma, faremos um breve resumo da Proposta pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, política educacional em vigor atualmente nas escolas públicas do Distrito Federal.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal implantou em 2005 o Ensino Fundamental de 9 anos, que teve como estratégia o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, com o objetivo de efetivar a tão sonhada qualidade de ensino para todos.

O sucesso do Ensino Fundamental de 9 anos, por meio do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA tem a dimensão positiva de promover a progressão continuada do processo de aprendizagem, além de possibilitar à criança a organização de um tempo maior e mais flexível para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos dos anos iniciais de escolarização.

Vale destacar que, nas escolas públicas do Distrito Federal, a coordenação pedagógica possui uma característica peculiar, que é de oferecer ao professor uma carga horária de 15h semanais destinadas à formação continuada, ao planejamento e à avaliação, tendo ainda a possibilidade de atender individualmente os alunos. Esse espaço de formação é uma conquista, fruto de uma luta histórica dos educadores, portanto, é preciso compreender que sua valorização passa pelo comprometimento dos docentes e coordenadores pedagógicos e gestores em dinamizá-lo a partir de um trabalho coletivo, objetivando a construção de uma escola de qualidade para todos.

Para tanto, algumas estratégias foram criadas para implementação do BIA nas Diretorias Regionais de Ensino e, conseqüentemente, nas instituições educacionais da rede pública. Podemos citar a criação dos Centros de Referência em Alfabetização – CRA como uma estrutura de apoio pedagógico para desenvolvimento da formação continuada docente.

Para um maior esclarecimento, informamos que duas das três escolas participantes da pesquisa são intituladas CRA.

Segundo o documento que embasa a proposta do BIA, a função do CRA é: “Estes centros tem como principal função atender às demandas dos coordenadores pedagógicos e professores atuantes no Bloco” (DISTRITO FEDERAL, 2006, p.10).

A concepção de formação continuada defendida no BIA implica, dentre outros fatores, na otimização dos espaços e tempos destinados à coordenação pedagógica, como possibilidade de construção coletiva, de trocas e vivências significativas para o aprimoramento do fazer pedagógico. Assim sendo, criar estratégias junto aos coordenadores pedagógicos para ressignificar esses espaços/tempos, representa um dos desafios das equipes dos CRA.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

A operacionalização da proposta dos CRA deverá ser estruturada a partir das seguintes orientações:

Disponibilização de um professor com perfil de articulador e com experiência docente para atuar como elo do CRA junto às Instituições Educacionais que atendem ao BIA, bem como de uma equipe de Apoio à Aprendizagem para subsidiar o desenvolvimento das ações concernentes ao CRA. Atender às demandas dos coordenadores e professores que atuam no BIA com ações planejadas coletivamente;

Oferecer suporte técnico/pedagógico para elaboração de projetos, busca por novas metodologias e discussão e elaboração do projeto interventivo;

Promover oficinas, palestras e encontros entre os professores para compartilhar experiências; (DISTRITO FEDERAL, 2006, p.19)

No entanto, ao perguntar aos coordenadores pedagógicos como se processa a formação continuada e o suporte pedagógico oferecido pelos articuladores do CRA, obteve-se as seguintes respostas:

Não existe uma formação voltada para as necessidades da escola, tudo se processa visando uma mera reprodução, o processo de construção foi suprimido. **(Coordenador Pedagógico - A)**

Enquanto coordenadora pedagógica de uma escola que foi designada Centro de Referência em Educação – CRA, precisei buscar suporte pedagógico em outras esferas, pois a rede não oferece a formação continuada que atenda ao contexto escolar vivido. **(Coordenador Pedagógico - E)**

Trabalhamos sozinhos, isolados, acho que poderíamos construir e criar juntos. **(Coordenador Pedagógico - C)**

Interessante ressaltar que o mesmo documento que enfatizou um trabalho conjunto com a equipe do CRA mais adiante imputa aos coordenadores pedagógicos o sucesso dos alunos e o desafio de promover mudança efetiva no trabalho pedagógico:

O coordenador é acima de tudo um educador que trabalhará no sentido de resgatar a função social da escola. Sua atuação está diretamente relacionada ao ato de ensinar e aprender e seu envolvimento com o processo educativo lhe oportunizarão relacionar-se com os professores de forma a favorecer uma mudança efetiva no trabalho pedagógico.

Seu maior desafio é construir um contexto educacional em que possa mediar o processo de ressignificação e desconstrução das práticas tradicionais ainda hoje presentes em salas de aula.

Refletir sobre a coordenação pedagógica é concluir que não há *locus* mais privilegiado para as construções pedagógicas dos professores do BIA e **de que o sucesso dos alunos do Bloco perpassa efetivamente as ações desenvolvidas nesse espaço.** (DISTRITO FEDERAL, 2006, p.22) grifo nosso.

A contradição apresentada no documento faz parte da vivência dos coordenadores pedagógicos e deixa marcas que eles podem expressar:

Só recebemos cobranças, a escola tem que apresentar resultados, mas não existe unidade no momento da construção do trabalho pedagógico. Todos são

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

responsáveis pelo processo educativo, porém trabalhamos em uma busca solitária. (**Coordenador Pedagógico-B**)

Analisar tal documento favorece o entendimento de que não existe organização alguma ou elemento que *a priori* determine o desenvolvimento de uma coordenação pedagógica significativa e de qualidade. As normas (portarias, regimentos) que determinam comportamentos e direcionam as atividades da coordenação pedagógica são postas de maneira a omitir os sujeitos concretos que estão inseridos dentro de sistemas históricos e complexos. Desconsiderar a participação e o saber produzido pelos coordenadores pedagógicos, professores regentes e gestores, contribui para fragilizar a *profissionalidade* de tais agentes.

De acordo com a perspectiva teórica que embasa este trabalho, entende-se que existe uma organização subjetiva dos espaços sociais em que o sujeito atua. Dessa forma, a coordenação pedagógica, como qualquer outro espaço institucional é constituída por um complexo sistema de relações entre os vários profissionais que atuam nesse espaço. Essas relações transformam-se em um sistema de sentidos (GONZÁLEZ REY, 2004b) que são ponte para gerar desenvolvimento dos sujeitos que atuam na coordenação pedagógica, produzindo unidades subjetivas do desenvolvimento:

As **unidades subjetivas de desenvolvimento** são aquelas atividades ou relações da pessoa que comprometem os seus recursos potenciais em um momento dado deste processo, e se configuram de forma estável ao nível subjetivo, formando verdadeiros sistemas dinâmicos. (GONZÁLEZ REY, 2004b, p.14) grifo meu.

Afirmar a coordenação pedagógica como unidade subjetiva do desenvolvimento implica entender a prática do coordenador pedagógico como sendo dialógica, formadora de concepções, geradora de tomada de decisões e principalmente, produtora de sentidos. A integração dos professores regentes, gestores, articuladores dos CRAs e coordenadores pedagógicos locais (unidade escolar) em um processo dialético e dialógico, rompe com o entendimento dominante de que o desenvolvimento da instituição escolar acontece de forma fragmentada nos diversos setores/núcleos da SEDF.

O desenvolvimento é um processo integral do sujeito que compromete, de forma simultânea, diferentes formações da personalidade em configurações de sentido que implicam o crescimento da pessoa em variadas esferas de sua vida. O crescimento não acontece pela acumulação de informação sobre um tema, mas pela produção de sentidos que, de uma forma ou outra, influenciem amplamente a personalidade. (GONZÁLEZ REY, 2004b, p.19-20)

Ressalta-se que esse processo de desenvolvimento apresenta vários desdobramentos, pois os sentidos subjetivos procedentes dos diversos espaços integram-se, mantendo assim uma *processualidade* constante em suas diferentes formas de organização.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

Nessa perspectiva, não se pode esquecer de que os coordenadores pedagógicos precisam converter-se em sujeitos de seu desenvolvimento, aderindo a posicionamentos criativos, proativos e comprometidos com a qualidade das atividades que desempenham em um movimento de ruptura ou de criação. Dessa forma, expressa González Rey:

O sujeito existe sempre na tensão da ruptura ou da criação, momentos que se caracterizam por uma processualidade que desafia o instituído, tanto no nível da própria subjetividade individual como em termos do social. O posicionamento ativo do sujeito permite-lhe o posicionamento crítico diante do estabelecido, o que representa um aspecto importante para a democracia e para o desenvolvimento, tanto individual quanto social. (GONZÁLEZ REY, 2004b, p. 22)

O posicionamento do sujeito coordenador pedagógico marcado pela tensão entre a ruptura e a criação confere envolvimento intencional, resultando no estímulo de uma cultura diferente que se oriente pelo desenvolvimento do sentido subjetivo das atividades (GONZÁLEZ REY, 2004b). As atividades e a organização da coordenação pedagógica não devem ter como base direcionamentos estéreis, firmados em uma cultura de reprodução, submissão e de mera execução (GONZÁLEZ REY, 2004b).

Dessa forma, o desafio não é instrumental, como afirma González Rey (2004b), o desafio consiste em recuperar o sujeito, na sua dimensão de produção de sentido subjetivo e de criação individual, processos profundamente inter-relacionados (GONZÁLEZ REY, 2004b).

O desenvolvimento das atividades no espaço da coordenação pedagógica sofre influência dos sentidos subjetivos que vão sendo produzidos. A ideia de que os sujeitos se constituem pela interação social favorece o entendimento da constituição subjetiva das dimensões sociais e individuais.

Acreditamos que essa maneira de ver o desenvolvimento do trabalho dos coordenadores pedagógicos abre possibilidades significativas para gerar a reelaboração contínua das trajetórias e da constituição dos sujeitos que buscam produzir uma coordenação pedagógica de qualidade.

Nesse sentido, torna-se pertinente apresentar o embasamento teórico adotado neste trabalho, por acreditar que este favorece conhecer a realidade concreta de atuação dos coordenadores pedagógicos, pois o conhecer de forma crítica e reflexiva pode-se apontar caminhos para ruptura de práticas que inibem os avanços no âmbito da coordenação pedagógica.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. TEORIA DA SUBJETIVIDADE: A SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENTENDIMENTO DAS TRAMAS NO ATO DE COORDENAR

O suporte teórico central desta pesquisa é a Teoria da Subjetividade defendida por González Rey (1999, 2002, 2003, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2007) que é proposta a partir do enfoque histórico-cultural de Vigotski.

Nessa perspectiva, González Rey critica a concepção de subjetividade como fenômeno individual intrapsíquico, rompendo o entendimento de subjetividade relacionada à consciência. González Rey (2003) apresenta a subjetividade como sistema complexo e plurideterminado, organizado pelo contínuo movimento das complexas redes de relações que caracterizam a dinâmica social. Para o autor, a subjetividade é vista como produções humanas impossíveis de ser retratadas por processos comportamentais, simbólicos e cognitivos.

O autor acima desenvolveu categorias que representam uma organização sistêmica da Teoria da Subjetividade, possibilitando assim maior entendimento da sua produção teórica. Essas categorias são: subjetividade, sujeito, sentido subjetivo e configurações subjetivas.

Nesse sentido, a Teoria da Subjetividade compreende o psicológico humano como processos de sentidos e significações, gerando visibilidade as formas complexas produzidas no âmbito individual e social.

Entender a constituição do sujeito coordenador pedagógico perpassa pela necessidade de pesquisar os aspectos históricos e pessoais que fazem parte das vivências, crenças e experiências desses profissionais. Para fundamentar o estudo desses aspectos, apresentaremos as implicações das referidas categorias para o entendimento das relações que estão imbricadas no espaço da coordenação pedagógica.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

2.1.1. A subjetividade, subjetividade social e subjetividade individual

Entender a coordenação pedagógica como marcada pela subjetividade e como produção de sentido² subjetivo dos coordenadores pedagógicos, professores regentes e gestores escolares consiste em compreender as produções dos coordenadores pedagógicos, possibilitando um novo nível de análise do espaço escolar, resgatando um olhar singularizado para a construção histórica e processual do espaço da coordenação pedagógica.

Dessa forma, voltar o olhar para os aspectos da subjetividade permite reconhecer a *processualidade* dos sujeitos e a organização complexa de sua atuação nos espaços sociais e culturais.

A Teoria da Subjetividade se mostra indispensável para a investigação do sujeito em suas ações e relações, pois permite compreender o sujeito como uma síntese subjetiva de uma história particular e de uma história social. Acessar a Teoria da Subjetividade para o entendimento da constituição do sujeito coordenador contribuiu para se desvencilhar do pensamento cartesiano e mecanicista caracterizado por uma lógica linear entre causa e efeito. A Teoria da Subjetividade favorece a produção de um pensamento complexo, pois não se trata apenas de tentar situar de forma descritiva um fenômeno, e sim buscar conexões e contradições nas produções individuais e sociais dos sujeitos.

Maurício Neubern chama atenção para:

O reconhecimento da subjetividade na construção do pensamento teórico abre espaço não apenas para um diálogo distinto com o mundo, mas também, e principalmente, para com o humano nas múltiplas dimensões das quais emerge (NEUBERN, 2005, p.74).

Ainda segundo o autor, o tema da subjetividade traz implicações ontológicas, epistemológicas e metodológicas, de forma que ela remete a um conjunto de modificações radicalmente distinto do conhecimento científico e psicológico, constituindo-se em eixo fundamental para a reflexão de um novo paradigma ainda em construção.

Um dos primeiros pontos de destaque é que a subjetividade guarda muito mais proximidade com as noções dos sistemas complexos do que com as noções monolíticas de objeto. [...] permitindo a possibilidade de incluir o contraditório como forma de compreender os processos e as rupturas humanas, em uma

² Produção de sentido subjetivo será explicada no próximo tópico.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

tentativa de abordar a diversidade de questões presentes no sujeito cotidiano. Podem-se conceber os processos subjetivos, em meio às múltiplas dimensões opostas que os constituem e são por elas constituídos, como histórico-atual, determinação - livre-arbítrio autonomia-dependência, individual-social, interno-externo, cognição-emoção, entre outros, sem que isso implique a construção de um conhecimento pouco confiável. (NEUBERN, 2005, p.62)

As palavras de Neubern situam a emergência da subjetividade para o entendimento de sistemas complexos e contraditórios.

Ao explicitar a importância da subjetividade como fundamento teórico para o entendimento das tramas no ato da coordenação pedagógica, deve-se destacar duas questões centrais trazidas por Mitjans (2005):

➤ A categoria subjetividade favorece o entendimento do psicológico humano como processos de sentidos e de significação;

➤ A categoria subjetividade é simultaneamente social e individual.

Essas duas questões são centrais no entendimento do conceito de subjetividade definido por González Rey, permitindo, assim, a sua introdução neste estudo:

A organização dos processos de sentido e de significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua. (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 108)

A definição proposta por González Rey coloca a subjetividade como uma produção histórica e contextualizada, assumindo o singular como uma exigência para o entendimento de fenômenos concretos.

Essa compreensão torna-se necessária devido ao fato de a subjetividade englobar a subjetividade social e a subjetividade individual, sendo que uma está constituída na outra.

A **subjetividade individual** indica processos e formas de organização da subjetividade que ocorrem nas histórias diferenciadas dos sujeitos individuais. (GONZÁLEZ REY, 2004a, p.141) *grifo meu*

A **subjetividade social** [...] representa a organização subjetiva dos diversos espaços sociais, os quais formam um sistema configurado pela multiplicidade de produções que, em uma determinada sociedade, faz parte de maneira diferenciada e parcial dos distintos espaços sociais nela coexistentes. (GONZÁLEZ REY, 2007, p.146-147) *grifo meu*

González Rey (2004a) explica que a subjetividade social e individual representam momentos diferentes de um mesmo sistema, de forma que ambas desenvolvem-se de maneira processual e permanentemente.

Ovidio D'Angelo, em consonância com González Rey, afirma:

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

[...] a subjetividade dos indivíduos se elabora e se aciona no conjunto das condições de sua existência material, de suas relações sociais de grupo e de classe, de suas práticas cotidianas e das produções culturais que conformam a subjetividade social. (D'ANGELO, 2005, p.83).

Afirma ainda que: “[...] as subjetividades individuais e sociais são construídas na inter-relação do homem com seus contextos social e natural, no marco de sua atividade cotidiana; portanto, é um produto histórico-cultural” (D'ANGELO, 2005, p.83).

Sob essa perspectiva, torna-se importante entender que os processos sociais deixam de ser vistos como externos aos indivíduos, da mesma forma que suas ações não são entendidas como já consolidadas a partir de características que determinam os espaços sociais.

González Rey explica que:

A subjetividade individual se produz em espaços sociais constituídos historicamente; portanto, na gênese de toda subjetividade individual estão os espaços constituídos de uma determinada subjetividade social que antecedem a organização do sujeito psicológico concreto, que aparece em sua ontogenia como momento de um cenário social constituído no curso de sua própria historia (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 205)

Portanto, as relações sociais que são travadas pelos indivíduos apresentam expressões no nível individual e no nível social; tais expressões são processos de subjetivação que se articulam e geram consequências diferentes, de maneira que se integram sistematicamente em forma de subjetividade social e individual. É importante destacar que os processos de subjetividade social e individual devem ser compreendidos em uma dimensão processual permanente.

Partindo das ideias relacionadas à Teoria da Subjetividade, visualizamos a coordenação pedagógica sendo produzida em um espaço de subjetivação no qual o individual e o social não representam uma dicotomia.

A subjetividade individual dos agentes que transitam no espaço da coordenação pedagógica permite a produção de posições singulares diante dos vários espaços da subjetividade social. Isso ocorre permanentemente em um processo que adquire formas diferenciadas, pois é gerado de acordo com as relações de poder, o tipo de gestão desenvolvida, o clima institucional da escola, a concepção de formação contínua e a qualidade dos diálogos que caracterizam cada espaço da coordenação pedagógica.

Entendemos que os espaços sociais (coordenação pedagógica coletiva, coordenação pedagógica individual, coordenação pedagógica interescolar, cursos de

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

formação, reuniões promovidas pela DRE) não são independentes, pois fazem parte de um mesmo sistema. Outra ideia que merece destaque é que a subjetividade aparece na ação dos coordenadores pedagógicos, e não como a causa dessa ação, pois é na interação e na troca social que se configuram os vários sentidos provenientes de diferentes momentos da história do sujeito.

Entender tal dinâmica perpassa pelo fato de considerar que os coordenadores pedagógicos não podem ser substancializados em atributos universais. Ao contrário, os coordenadores pedagógicos encontram-se em permanente processo de constituição e reconstituição por meio de ação, posicionamentos, tomada de decisões e criação constante da prática pedagógica.

Como um sistema complexo, a coordenação pedagógica possui duas esferas de constituição permanentes e inter-relacionadas: a individual (representada pelas concepções, ações, valores de cada sujeito) e a social (representada pelas produções coletivas) que se constituem de forma recíproca ao mesmo tempo que cada uma está constituída pela outra.

A integração dessas duas esferas é diferenciada em cada instituição escolar. Partindo dessa noção, podemos compreender a relação do sujeito coordenador pedagógico com o espaço coletivo da coordenação pedagógica como um sistema recursivo. Dessa forma, o espaço coletivo da coordenação pedagógica é o produto das interações dos coordenadores pedagógicos com os outros envolvidos nesse espaço. Essas interações, por sua vez, produzem uma organização pedagógica singular. Essa mesma organização pedagógica retro-atua sobre os coordenadores pedagógicos e professores, conferindo uma maneira diferenciada de assumir responsabilidades no curso da experiência profissional.

2.1.2. A categoria sujeito e seu significado para atuação do coordenador pedagógico

A categoria sujeito de González Rey (1999, 2002, 2003, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2007), é essencial para compreensão da subjetividade, pois ela retrata o indivíduo ativo, concreto, comprometido com os processos sociais de que faz parte.

Desse modo, a atuação do sujeito não está determinada pelas forças externas, pois os sujeitos têm a capacidade de optar por alternativas que vão surgindo no curso de

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

suas vivências. Nesse contexto, consideramos o sujeito como “aquele indivíduo ou grupo que legitima seu valor, que é capaz de gerar ações singulares e que mantêm sua identidade através dos vários espaços de contradições e confrontações que caracterizam a vida social” (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 153).

Dessa forma, desvendar a dinâmica que envolve o espaço da coordenação pedagógica e os elementos que favorecem a constituição da identidade dos coordenadores pedagógicos requer um esclarecimento sobre a concepção de sujeito. Tal esclarecimento torna-se necessário para ressignificar o sujeito como ser complexo constituído por emoções, afetos, desafetos, ou seja, pensá-lo na dimensão subjetiva.

Nesse sentido, torna-se imprescindível apresentar o conceito de sujeito formulado por González Rey:

[...] **definimos sujeito como o indivíduo consciente, intencional, atual e interativo, condições permanentes de sua expressão vital e social** [...] O indivíduo, na qualidade de sujeito, define cada vez maiores responsabilidades dentro dos diferentes espaços de sua experiência social, gerando novas zonas de significação e realização de sua experiência pessoal. (GONZÁLEZ REY, 2003, p.236-237) *grifo meu.*

Considerando as observações realizadas acima, o sujeito é aquele que se posiciona em um dado contexto e atua como protagonista em seus espaços de relação, sendo capaz de gerar alternativas de subjetivação frente aos sistemas normativos socialmente hegemônicos.

Para dar sequência a esse raciocínio, recorreremos a Paulo Freire para nos mostrar que o atuar para a mudança requer do sujeito posicionamento de maneira que não há espaço para a neutralidade.

[...] a estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens. Isto significa que a sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação [...]
Por isso, o trabalhador social não pode ser um homem neutro frente ao mundo, um homem neutro frente à desumanização ou humanização, frente à permanência do que já não representa os caminhos do humano ou à mudança destes caminhos. (FREIRE, 1979, p. 48-49)

As ideias demonstradas ao longo desse estudo nos remetem ao entendimento de que o sujeito representa uma opção ativa na produção de sua trajetória, em um movimento que implica posicionamento, intencionalidade, bem como constante reflexão crítica da realidade em que está inserido, conforme afirma Paulo Freire:

Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias.
(FREIRE, 1979, p. 30)

Nesse sentido, reafirma que o destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua ação. Acrescenta, ainda, que “Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica” (FREIRE, 1979, p.61).

Ao sujeito não é conferido o papel de expectador, este dinamiza suas ações criando, recriando, decidindo. Nesse contexto, afirma:

O sujeito não é uma condição estática ou universal da pessoa. [...] a pessoa na realidade atua como sujeito pelo modo como conduz seu envolvimento em uma atividade no curso de uma atividade, a defesa de um ponto de vista e assumir o seu lugar no curso dessa atividade. (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 146)

A partir da perspectiva definida por Paulo Freire e González Rey, podemos pensar no sujeito coordenador pedagógico como um trabalhador social (FREIRE, 1979), portador de uma identidade que permite se posicionar, atuar de forma consciente e criativa, capaz de manter a produção de sentidos subjetivos como condição de sua subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2003).

Ao interagir, o sujeito está sempre desenvolvendo uma atividade. González Rey (2007) afirma que por meio de suas ações/atividades o sujeito é capaz de gerar um espaço próprio de subjetivação, e, ao contrário, existem pessoas que não se posicionam, escolhendo adaptar-se à ordem social estabelecida. Assim, o autor considera que:

Toda subjetividade social possui princípios e normas que limitam a expressão das pessoas – muitas, quase sempre uma maioria, se subordinam a elas; outras, as que se tornam sujeitos de sua atividade, são capazes de produções alternativas que definem uma tensão permanente entre sua produção e o socialmente reconhecido, tensão que acontece em uma área concreta da vida humana. **O se tornar sujeito significa expressar na ação configurações subjetivas singulares, tomar decisões, assumir a responsabilidade individual pela ação** (GONZÁLEZ REY 2007, p. 144). *Grifo meu.*

Tomando como exemplo o espaço da coordenação pedagógica, podemos afirmar que a relação dos coordenadores pedagógicos com seu objeto de trabalho perpassa suas concepções. Quando essas concepções são firmadas no que é previsível, controlável, linear e estático, esses coordenadores acabam por não visualizar o constante e necessário redirecionamento das práticas pedagógicas, isso significa dizer que não se tornam sujeitos de sua prática, pois esse formato adotado não permite criar, refletir, gerar novos sentidos para a atividade que reproduzem. Dessa maneira, essas práticas tornam-se rotinas

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

naturalizadas, que se repetem de forma mecânica e despersonalizada, não permitindo o funcionamento coletivo. Por sua vez, quando os coordenadores pedagógicos adotam um caráter reflexivo e são capazes de produzir novas alternativas frente às demandas que vão surgindo, passam a atuar como sujeitos, pois, conforme defende González Rey:

[...] expressam em qualquer dos seus atos concretos, uma subjetivação que implica sua subjetividade individual e a subjetividade social, integração única que surge em forma de sentidos subjetivos singulares, que se desdobram em trajetórias únicas em suas ações concretas. (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 145)

Essa visão sobre o sujeito também foi defendida por Paulo Freire, nos seguintes termos:

Quanto mais refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais emergirá dela conscientemente carregado de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais. (FREIRE, 1979, p.61)

Desse modo, podemos afirmar que a constituição do sujeito coordenador pedagógico implica necessariamente uma confrontação com a realidade que é dada. Confrontação essa que leva à tomada de decisões, ao diálogo, à participação e à busca de construções diferenciadas, de forma que o sujeito deixa de ser simples espectador, passando, assim, a ser sujeito de todo seu processo histórico. O ato de confrontar é dotado do potencial de desencadear a intencionalidade para engendrar mudanças. Vale lembrar que as mudanças, quando refletidas no coletivo, encontram nos diferentes olhares maiores possibilidades para romper com o instituído.

É nesse contexto que a figura do coordenador pedagógico se evidencia como fundamental, pois tornando-se sujeito é capaz de expressar em suas ações configurações singulares, assumindo a responsabilidade individual para as ações que desempenha. O coordenador pedagógico pode ser considerado sujeito quando é capaz de gerar um espaço próprio de subjetivação nos diferentes momentos de sua trajetória profissional, propiciando um desenvolvimento ativo e diferenciado nos espaços coletivos da escola.

O sujeito coordenador pedagógico é um profissional que marca sua atuação sendo capaz de produzir sentidos subjetivos. Ele se assume com posições próprias, é capaz de criar, sendo a expressão da flexibilidade e da consciência crítica (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 234).

Um sujeito é o sujeito do pensamento, conforme afirma González Rey (2003), um pensamento comprometido com o processo de sentido e que atua por meio de situações

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

que implicam a emoção do sujeito. Assim, o sujeito é marcado pela síntese histórica produzida em forma de sentidos subjetivos.

2.1.3. Sentido subjetivo e Configurações subjetivas

Entendemos que a constituição do sujeito coordenador pedagógico transita pela complexidade interativa dos espaços sociais e pelas singularidades dos sujeitos que atuam e interferem nestes espaços. Investigar tais espaços pela lente da subjetividade confere maior inteligibilidade dos processos de expressão dos sujeitos concretos, protagonistas inacabados da dinâmica social.

O sentido subjetivo é uma categoria apresentada por González Rey que permite conhecer elementos da história do sujeito e dos cenários dos quais participa, pois é uma categoria que carrega a marca da singularidade em sua produção, por se tratar de uma qualidade que diferencia os indivíduos, pois mesmo que compartilhem as mesmas situações, cada indivíduo entende e sente a situação de forma diferenciada. Para ampliar tal ideia, González Rey explica que:

O sentido subjetivo nos permite conhecer elementos da história do sujeito e dos diferentes cenários de sua vida atual, o sujeito vira uma fonte importante de conhecimento da subjetividade social, pela possibilidade de conhecer o modo pelo qual os diferentes processos e formas de organização social se têm subjetivado nele. (GONZÁLEZ REY, 2005b, p.45-46)

Ainda conforme González Rey, os sentidos subjetivos representam a relação inseparável do emocional e do simbólico:

Os sentidos subjetivos representam a unidade do emocional e do simbólico sobre uma definição produzida pela cultura (ou seja, os sentidos sempre se organizam sobre espaços simbolicamente existentes e significam, justamente, a possibilidade diferenciada da ação humana dentro de tais espaços), unidade na qual um aspecto evoca o outro, sem se converter em sua causa. (GONZÁLEZ REY, 2007, p.136)

González Rey (2005b) enfatiza que o sentido subjetivo é uma produção histórica que sempre está envolvida com o sujeito, reafirmando que estudar a subjetividade implica dialogar com o sujeito concreto nos espaços sociais em que atua.

Assim, por exemplo, quando apresentamos em tópico anterior a estrutura da coordenação pedagógica, observamos que a dinâmica adotada se apresenta historicamente como um processo que se restringe a métodos, técnicas e a uma estrutura de base legal

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

conferida pela SEDF na qual sempre se omitiu as singularidades dos espaços, dos sujeitos e a produção de sentidos subjetivos. Percebemos a ausência de sujeitos ativos e uma forte cultura voltada para a mera execução de atividades reprodutivas.

Assumir esse entendimento implica estimular no espaço da coordenação pedagógica a produção de novos sentidos subjetivos que conferem ao coordenador pedagógico um lugar de protagonista social, pois a produção de sentido subjetivo vinculada à criatividade e o compromisso com a gestão pedagógica é responsável pelo posicionamento do coordenador pedagógico e de professores atuando como sujeito.

Levando em consideração a qualidade processual e dinâmica dos sentidos subjetivos, é importante gerar atividades que envolvam de forma progressiva os participantes desse espaço, respeitando suas reflexões, expectativas e contradições. Tal processo deve levar ao desenvolvimento da curiosidade, do sentido de pertença, numa dinâmica viva da qual possam emergir sentidos subjetivos que permitam configurações subjetivas sociais e individuais, responsáveis por uma produção subjetiva condizente com esse espaço de ação.

Entretanto, cabe esclarecer que os sentidos subjetivos não se formam diretamente pelo tipo de atividade desenvolvida, mas pelos laços contraditórios, vivos, que criamos no desenvolvimento de uma atividade, ou seja, pelo engajamento progressivo dos participantes num processo dinâmico capaz de gerar infinitos desdobramentos.

Assim, explica González Rey:

O sentido subjetivo, como produção singular, pressupõe um posicionamento diferenciado da pessoa, que entra em tensão com as diferentes alternativas que a pressionam em direção distintas daquelas para as quais o sentido a orienta. (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 23)

Acredito que esse “posicionamento diferenciado” citado pelo autor permite causar mudanças diante do estabelecido, ou seja, de práticas cristalizadas que não permitem o desenvolvimento qualitativo dos agentes que participam do espaço da coordenação pedagógica.

A concepção defendida no presente trabalho entende o desenvolvimento como um processo integral que ocorre em torno de sistemas de sentidos subjetivos da pessoa (GONZÁLEZ REY, 2004a). Dessa forma, os sentidos subjetivos são produzidos processualmente em uma atividade concreta, sendo organizados em forma de configurações subjetivas.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

A categoria de configuração subjetiva tem caráter sistêmico e é definida por González Rey (2003) como a integração dos diferentes sentidos que se integram de forma relativamente estável na organização subjetiva de qualquer experiência. Tal categoria permite entender a maneira como são subjetivadas as experiências dos indivíduos na personalidade, definindo uma estabilidade relativa às posições adotadas pelos indivíduos dentro dos espaços sociais que atuam.

Nossa pesquisa visa apresentar os processos subjetivos dos coordenadores pedagógicos, além das características meramente institucionalizadas que sinalizam o coordenador pedagógico como “bombeiro”, “Bombрил”, “profissional incompetente”. Ao contrário, acreditamos que a Teoria da Subjetividade possibilita desvelar as singularidades dos coordenadores pedagógicos, negando qualquer tipo de universalização relativa ao ato de coordenar.

Nesse sentido, as configurações subjetivas nos ajudam a compreender as construções individuais dos coordenadores pedagógicos no contexto da experiência social subjetivada, bem como sua constante tensão e compromisso com as ações atuais do sujeito coordenador pedagógico.

González Rey (2007) explica que as configurações subjetivas e os sentidos subjetivos se atravessam uns aos outros, de forma que esse atravessamento gera contradições e tensões causadoras de mudanças.

As configurações subjetivas expressam a organização subjetiva do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2007) e desenvolvem-se a partir da variedade de sentidos subjetivos produzidos pelo sujeito no contexto de suas ações, por isso é que as configurações subjetivas se caracterizam como moveis e dinâmicas. Nessas condições, as configurações subjetivas se organizam de forma não repetitiva em cada sujeito concreto (GONZÁLEZ REY, 2003).

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

2.2. OBEJTIVOS DA PESQUISA

Para entender a dinâmica ocorrida no espaço da coordenação pedagógica, foi definido os seguintes objetivos:

Objetivo geral

Compreender a constituição do sujeito coordenador pedagógico em processos diferenciados de subjetivação produzidos nas interações ocorridos no espaço da coordenação pedagógica.

Objetivos específicos

Conhecer diferentes configurações de sentido subjetivo, associadas aos processos de ruptura e criação produzidos pelos coordenadores pedagógicos;

Compreender os processos subjetivos e as formas de organização envolvidas com o funcionamento efetivo da coordenação pedagógica.

Compreender os principais problemas que existem hoje no funcionamento das coordenações pedagógicas nas escolas públicas do Distrito Federal.

CAPÍTULO 3

ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1. A EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA

Investigar a constituição do sujeito coordenador pedagógico requer ancoragem em uma epistemologia que valorize a organização complexa da realidade. Para tanto, esta pesquisa buscou apoio na Epistemologia Qualitativa proposta por González Rey (2002, 2005a), pois abre espaço para os processos de produção de sentido dos sujeitos nos diferentes momentos de participação ao longo da pesquisa, procurando legitimar o conhecimento, tendo como base a construção de modelos de inteligibilidade que representam sistemas complexos de significação.

As ideias que se vão integrando em um tecido dinâmico articulado pela reflexão do pesquisador, onde diferentes aspectos da informação aparecem articulados em uma construção teórica, é o que denominamos modelo, o qual é um sistema que se desenvolve a partir da tensão permanente entre o momento empírico e a produção intelectual do pesquisador. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p.119)

O modelo situa o conhecimento em um âmbito interpretativo, enfatizando as construções teóricas como produções mentais em um movimento que visa a flexibilidade, a criatividade e a constante atividade reflexiva do pesquisador.

Portanto, alicerçar o desenvolvimento desta pesquisa tendo como base uma postura reflexiva exige adotar no curso da pesquisa os princípios contidos na Epistemologia Qualitativa de González Rey. Esses princípios são:

✓ O conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa: o pesquisador constrói indicadores partindo das expressões singulares dos sujeitos pesquisados. Os indicadores não podem ser utilizados como garantia de conclusões, pois estes abrem um caminho hipotético, tomando diversas formas em função das construções teóricas desenvolvidas pelo pesquisador. A esse respeito, González Rey (2002) enfatiza:

[...] um indicador é uma construção capaz de gerar um significado pela relação que o pesquisador estabelece entre um conjunto de elementos que [...] permitem formular uma hipótese que não guarda relação direta com o conteúdo explícito de nenhum dos elementos tomados em separado. (GONZÁLEZ REY, 2002, p.113)

Partindo das construções do pesquisador, os indicadores são relacionados entre si, influenciando na tomada de decisão sobre o uso de novos instrumentos de pesquisa.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

Nesse sentido, o conhecimento é um processo de construção que se legitima na capacidade de produzir novas construções no movimento de confrontação do pensamento do pesquisador com os eventos empíricos.

Portanto, a construção é um processo eminentemente teórico. A partir dessa afirmação, torna-se importante enfatizar o conceito de “*zona de sentido*”:

Disso surgiu o conceito de Zona de Sentido (1997), definido por nós como aqueles espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não esgotam a questão que significam, senão que pelo contrario, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p.6)

As zonas de sentido representam o real, permitindo o conhecimento singularizado do objeto de estudo e a geração de novos campos de inteligibilidade sobre o problema em estudo. As zonas de sentido possibilitam aprofundar um campo de construção teórico, pois não esgotam por completo os fatos presentes na realidade.

Acessar a realidade tendo como base a epistemologia qualitativa, permite a construção de modelos teóricos que são desenvolvidos partindo da tensão entre o momento empírico e a produção intelectual do pesquisador, constituindo-se em significações produzidas pelo aproveitamento das informações implícitas.

✓ Caráter interativo do processo de construção do conhecimento: a interação entre pesquisador e pesquisados tem como base relações dialógicas, assumindo a expressão dos participantes da pesquisa em seu caráter sistêmico e processual, passando de uma epistemologia de respostas a uma epistemológica de construção. O mais desafiante nessa proposta é recuperar as pessoas estudadas na sua condição de sujeitos da pesquisa.

Para tanto, torna-se fundamental a produção de um cenário de pesquisa que, segundo González Rey (2005a, p. 84), é a apresentação da pesquisa por meio da criação de um clima de comunicação e de participação que facilita o envolvimento por parte das pessoas.

O envolvimento entre pesquisador e os participantes da pesquisa estimula o debate sobre o tema e permite o surgimento de *emocionalidades* envolvidas nos processos de subjetivação; dessa forma, a comunicação desempenha papel importante para a qualidade da informação que será produzida.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

A produção teórica na pesquisa faz o pesquisador comprometer-se de forma permanente, implicando sua reflexão constante sobre as informações que aparecem ao longo do desenvolvimento do trabalho empírico.

✓ Ênfase na singularidade como nível legítimo da produção de conhecimento: a singularidade se constitui como realidade diferenciada na história da constituição subjetiva do indivíduo; dessa forma, a expressão individual dos participantes ganha significação, legitimando o conhecimento científico a partir da qualidade da expressão dos indivíduos.

Valorizar o singular nessa proposta epistemológica requer enfatizar o sujeito como forma única e diferenciada de constituição subjetiva. Dessa forma, expressão individual do sujeito adquire significação para a produção de ideias por parte do pesquisador em um processo construtivo-interpretativo.

A explicação dos princípios da epistemologia qualitativa permite visualizar aspectos qualitativos que não estão explícitos em nenhuma das dimensões próprias daquilo que está sendo estudado, pois ganham significação na produção de sentido do sujeito.

Partindo dessas ideias, acreditamos que fica evidente a escolha pela Epistemologia Qualitativa. Nesse sentido, compreendemos que a constituição do sujeito coordenador pedagógico não possui uma relação linear com a produção subjetiva e com o espaço de cada escola e suas condições, pois cada coordenador pedagógico produzirá sentidos subjetivos peculiares às suas singularidades.

3.2. A PESQUISA COLABORATIVA: UM PROCESSO MARCADO PELO DIALOGISMO E PELA REFLEXÃO

O espaço da coordenação pedagógica foi analisado considerando-o como um espaço interativo, criativo, complexo, formador e singular.

Nesse contexto, adotamos a pesquisa colaborativa como processo facilitador de intervenção no espaço da coordenação pedagógica. Tal forma assumida faz que as intervenções do pesquisador envolvam os participantes da pesquisa, mantendo-os ativos em todos os momentos em que se delinea a pesquisa.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

Torna-se válido o esclarecimento de que a abordagem colaborativa foi desenvolvida por meio de encontros reflexivos, oferecendo situações destinadas à análise e compreensão das atividades profissionais dos coordenadores pedagógicos, já que o desenvolvimento da pesquisa ocorre mediante a comunicação e uma rede de colaboração estabelecida entre os envolvidos no estudo. Para reforçar essa compreensão, Ibiapina destaca que:

A pesquisa colaborativa é prática que se volta para a resolução dos problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo com a disseminação de atitudes que motivam a co-produção de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores. (IBIAPINA, 2008, p.23)

Nessa direção, o trabalho colaborativo surge como alternativa propícia para investigar a realidade do espaço da coordenação pedagógica em uma dinâmica que abre caminhos para o desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos.

Ressaltamos ainda que uma preocupação essencial desta pesquisa foi orientar os coordenadores pedagógicos a promover mudanças no espaço da coordenação pedagógica sobre as quais se desenvolvam novos sentidos subjetivos associados ao exercício profissional dos coordenadores pedagógicos. Acreditamos que é nesse processo que os coordenadores pedagógicos vão tecendo sua própria constituição, em um entrelaçar permanente entre os participantes do grupo de pesquisa, suas vivências e os espaços sociais em que transitam.

É muito interessante entender a importância de produzir novos sentidos subjetivos em uma perspectiva colaborativa que associa o “eu” profissional ao “nós” profissional, pois os aspectos compartilhados nos encontros reflexivos passam a mobilizar uma produção emocional e simbólica que se integra à complexidade de elementos psicológicos constituintes do sujeito coordenador pedagógico.

Fizemos a opção por esse método epistemológico (pesquisa colaborativa) por entender a importância de acessar a realidade dinâmica e processual do espaço da coordenação pedagógica juntamente com os sentidos no percurso profissional dos coordenadores pedagógicos.

Para a concretização desse método, o ponto de partida foi o diagnóstico das necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos. Nesse sentido, Ibiapina explica que:

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

O diagnóstico das necessidades formativas desperta motivos nos professores criando as condições para que eles fiquem dispostos a melhorar a prática docente, assumindo a vontade de aperfeiçoar-se e de estudar os conceitos necessários para a condução da atividade docente, justificando, assim, o foco da colaboração. (IBIAPINA, 2008, p.46)

Para a efetivação desse processo, propomos 20 (vinte) encontros reflexivos que foram entendidos como sessões sistemáticas de estudo estimuladoras de reflexão da prática pedagógica e da teoria. Ibiapina (2008, p.47) afirma que, na reflexividade, o professor mergulha na prática e traz à tona a teoria para compreender de forma mais clara os conceitos que guiam a atividade docente.

Essa dinâmica favoreceu o processo de co-produção de conhecimentos entre a pesquisadora e os coordenadores pedagógicos, de forma que o respeito mútuo, a tolerância e a confiança marcaram o processo de parceria colaborativa.

Segundo Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa é um espaço compartilhado, criador de condições objetivas que configuram as singularidades profissionais; neste caso, as singularidades dos coordenadores pedagógicos.

Esse entendimento serviu de estímulo para delinear essa pesquisa tendo como base o respeito pelos processos diferenciados vividos por cada coordenador pedagógico, levando em consideração os aspectos que os constituem como seres humanos singulares e únicos.

3.3. O PERCURSO DA PESQUISA

O primeiro contato intencional com o campo da pesquisa ocorreu em uma reunião pedagógica promovida pela Diretoria Regional de Ensino de Sobradinho em julho de 2009. Tal reunião era destinada aos coordenadores pedagógicos das 47 escolas situadas na região administrativa de Sobradinho/DF. A referida reunião foi projetada pelo Núcleo de Monitoramento Pedagógico – NMP³ dessa regional de ensino.

Cabe ressaltar que a pesquisa colaborativa envolve a adesão à pesquisa como uma opção pessoal. Para cumprir tal princípio, apresentamos os objetivos, o tema e o

³ Núcleo de Monitoramento Pedagógico vinculado a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, órgão responsável pela coordenação pedagógica das Escolas Públicas.

**A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E INTERAÇÕES**

percurso metodológico deste trabalho aos coordenadores pedagógicos, convidando-os a participar voluntariamente da pesquisa.

A atividade citada acima se constituiu no primeiro momento da pesquisa, ou seja, a criação do cenário, o que favoreceu o estabelecimento de um clima dialógico entre a pesquisadora e os coordenadores pedagógicos, provocando reflexão e uma real necessidade de participar da pesquisa.

Dessa reunião, formou-se um grupo de pesquisa com **cinco coordenadores pedagógicos**, vinculados a três escolas públicas de ensino fundamental (anos iniciais) pertencentes à Diretoria Regional de Ensino de Sobradinho-DF.

Na busca por informações acerca da constituição profissional dos coordenadores pedagógicos, optou-se pela integração dos cinco coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa, por meio de encontros semanais. Tais encontros possibilitam facilitar a expressão singular de cada sujeito da pesquisa, bem como o entendimento da dinâmica adotada por eles para desempenhar suas funções no espaço da coordenação pedagógica.

Para facilitar o entendimento da formação do grupo de pesquisa, optou-se pela seguinte legenda:

COORDENADORES PEDAGÓGICOS	ESCOLA PESQUISADA	LEGENDA
Coordenador pedagógico – A	Escola 1	CP- A
Coordenador pedagógico – B	Escola 2	CP – B
Coordenador pedagógico – C	Escola 3	CP – C
Coordenador pedagógico – D		CP – D
Coordenador pedagógico – E		CP – E

Tabela das escolas pesquisadas

Ficou acordado entre os colaboradores da pesquisa que os encontros reflexivos seriam realizados nas instalações da Escola 3, devido ao fácil acesso. A Escola 3 está localizada na zona urbana. As escolas 2 e 3 são localizadas na zona rural de Sobradinho/DF.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E INTERAÇÕES

3.3.1. Os participantes da pesquisa

Os cinco coordenadores pedagógicos que se propuseram a participar da pesquisa possuem formação em Pedagogia, sendo que um dos coordenadores, além de ser pedagogo, também possui formação em Psicologia.

Os quadros abaixo apresentam dados sobre os coordenadores pedagógicos colaboradores da pesquisa:

ESCOLA 1	
CP – A	Formação: Estudos Sociais/ habilitação Geografia e História Especialização: Filosofia Idade: 39 anos Tempo de magistério: 21 anos Tempo na função de coordenador pedagógico: 9 anos Tempo de coordenação na atual escola: 2 anos
ESCOLA 2	
CP – B	Formação: Pedagogia e Psicologia Especialização: Orientação Educacional Idade: 36 anos Tempo de magistério: 12 anos Tempo na função de coordenador pedagógico: 6 anos Tempo de coordenação na atual escola: 2 anos
ESCOLA 3	
CP – C	Formação: Pedagogia Especialização: Psicopedagoga Idade: 46 anos Tempo de magistério: 11 anos Tempo na função de coordenador pedagógico: 4 anos Tempo de coordenação na atual escola: 2 anos
ESCOLA 3	
CP – D	Formação: Pedagogia Especialização: Ensino de Filosofia Idade: 46 anos Tempo de magistério: 20 anos Tempo na função de coordenador pedagógico: 3 anos Tempo de coordenação na atual escola: 2 anos
ESCOLA 3	
CP – E	Formação: Pedagogia Especialização: Educação Inclusiva Idade: 44 anos Tempo de magistério: 5 anos Tempo na função de coordenador pedagógico: 3 anos Tempo de coordenação na atual escola: 1 ano

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

Optamos por denominá-los pela referência de CP-A, CP-B, CP-C, CP-D e CP-E para garantir o sigilo e o anonimato dos participantes, uma vez que as informações colhidas durante esta pesquisa serão tratadas de forma confidencial, resguardando assim as informações prestadas por cada participante.

3.3.2. Instrumentos da pesquisa

Em se tratando de uma pesquisa colaborativa, os instrumentos metodológicos devem funcionar como ferramentas que garantem a interação entre pesquisados e os colaboradores da pesquisa. Como bem demonstra González Rey: “Definimos por instrumento toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p.42). Nessa perspectiva, os instrumentos deixam de ser fonte de dados isolados e passam a ser fonte de produção de ideias.

Nesse sentido, os instrumentos como facilitadores da expressão dos sujeitos devem contribuir para que os coordenadores pedagógicos construam novas maneiras de compreender e efetuar suas experiências, contribuindo também de maneira significativa para o desenvolvimento teórico desta pesquisa.

A Epistemologia Qualitativa defende a pesquisa como um processo de comunicação, ou seja, um processo dialógico. Dessa forma, os instrumentos devem ser compreendidos como formas diferenciadas de expressão das pessoas e que adquirem sentidos subjetivos no contexto social da pesquisa, representando uma via para estimular a reflexão e a constituição do sujeito coordenador pedagógico.

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa serão detalhados abaixo, a fim de um maior entendimento por parte do leitor.

Diário Reflexivo: O Diário Reflexivo é um instrumento que se caracteriza pela anotação constante de experiências significativas que serão vividas no decorrer da pesquisa. Na produção do Diário Reflexivo, os sujeitos pesquisados devem organizar criticamente e criativamente informações relevantes sobre sua prática pedagógica.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

As informações devem ter relação com o tema da pesquisa de forma que possam expressar: sentimentos, percepções, alegrias, indagações, frustrações, expectativas, aquisições de conhecimentos e quaisquer experiências/vivências que julgar necessário. Nessa perspectiva, serão valorizados os aspectos subjetivos apresentados bem como a inter-relação entre todos os sujeitos envolvidos na pesquisa.

O diário reflexivo como ferramenta interativa permitirá provocar a expressão dos coordenadores pedagógicos e a partir do diálogo tecer reflexões sobre sua atuação.

Questionário aberto: Segundo González Rey (2005a), o questionário representa um sistema de indutores pensados em seu conjunto para facilitar a expressão da maior quantidade de informações possível por parte do sujeito, que é obtida por meio de perguntas que possam ter um caráter complementar na expressão da informação sobre o estudado.

Complemento de frases: Apresenta indutores curtos a serem preenchidos pelo sujeito que responde.

Os indutores são de caráter geral e também podem referir-se a atividades, experiências, ou pessoas, sobre as quais queremos que o sujeito se expresse intencionalmente (GONZÁLEZ REY, 2005a, p.57).

O complemento de frases se organiza por frases incompletas que os participantes da pesquisa completam com ideias próprias que vão surgindo ao longo do preenchimento.

O complemento de frases foi entregue para cada coordenador após o estabelecimento de vínculo e do aprofundamento do tema da pesquisa. Importante informar que tal instrumento se desdobrava em um posterior diálogo, possibilitando o levantamento de hipóteses sobre o tema estudado.

Conversação: Através das conversações, os colaboradores sentem-se sujeitos do processo de pesquisa.

A dinâmica utilizada para nortear os momentos de conversação será estruturada com base no entendimento de que:

O trabalho de campo favorece o contato interativo do pesquisador-pesquisado em um contexto relevante para o sujeito pesquisado, dentro do qual o pesquisador pode se expandir com naturalidade dentro das relações e eventos que fazem parte da vida cotidiana do sujeito. [...] o trabalho de campo é um processo permanente de estabelecimento dentro do cenário em que pesquisamos o

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

problema. A informação que se produz no campo entra em um processo de conceitualização e construção que caracteriza o desenvolvimento do momento empírico. (GONZÁLEZ REY, 2002, p.96)

Com o objetivo de ampliar tal ideia, a referida pesquisa será desenvolvida com a participação ativa dos coordenadores pedagógicos, tendo como pressuposto que os sujeitos envolvidos na pesquisa compõem um grupo com objetivos comuns.

Conforme indica González Rey:

[...] a conversação é um processo cujo objetivo é conduzir a pessoa estudada a campos significativos de sua experiência pessoal, os quais são capazes de envolvê-la no sentido subjetivo dos diferentes espaços delimitadores de sua subjetividade individual. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p.126)

Finalmente, cabe mencionar que o conjunto dos instrumentos metodológicos que serão utilizados no decorrer dessa pesquisa foi pensado no intuito de direcionar o processo de construção das informações.

Dessa forma, o que se propõe é que tais instrumentos possam facilitar a organização de um modelo teórico em função dos objetivos da pesquisa.

3.3.3. Os encontros reflexivos

Os encontros reflexivos foram a principal ferramenta sobre a qual este projeto de pesquisa se organizou. Esse processo foi marcado pela afetividade e pela interação entre a pesquisadora e os coordenadores pedagógicos. Tais marcas contribuíram efetivamente para a qualidade das informações da pesquisa.

Para incentivar a participação ativa dos coordenadores pedagógicos nos vinte encontros reflexivos, os referidos encontros foram organizados com o uso de alguns recursos. Explicar cada recurso utilizado torna-se necessário devido à especificidade de cada um em permitir de forma diferenciada o acesso aos processos psíquicos relacionados à constituição do sujeito coordenador pedagógico.

Importante ressaltar que tais recursos aparecerão retratados no capítulo da construção das informações, pois foram utilizados com a finalidade de promover a troca de experiência entre os coordenadores pedagógicos, provocar a discussão reflexiva e a articulação entre as vivências dos coordenadores pedagógicos e a construção de novas concepções sobre o ato de coordenar. A utilização desses recursos foi importante porque o

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

sujeito, na realidade, não responde linearmente às perguntas que lhe são feitas, mas realiza verdadeiras construções nos diálogos nos quais se envolve (GONZÁLEZ REY, 2002).

Acreditamos que os recursos abaixo descritos facilitaram diferentes expressões das experiências e das singularidades dos coordenadores pedagógicos pesquisados. Esses recursos foram:

DOCUMENTOS OFICIAIS ADOTADOS PELA SEDF

- ✓ Estudo e debate da Portaria nº 134 de 2010 da SEDF;
- ✓ Diretrizes Pedagógicas;
- ✓ Currículo de Educação das Escolas Públicas do Distrito Federal (séries iniciais).

Os documentos citados acima foram debatidos com o objetivo de construir compreensão a respeito do embasamento legal que regulam a prática pedagógica dos coordenadores pedagógicos em exercício, de forma a favorecer o desenvolvimento da capacidade de transformar reflexivamente e discursivamente as atividades desempenhadas por esses coordenadores pedagógicos (IBIAPINA, 2008).

CONCEITOS

- ✓ Estudo dos conceitos de sujeito na perspectiva de González Rey (2002, 2004);
- ✓ Estudo da concepção de sujeito segundo Paulo Freire (1975, 1996, 2005);
- ✓ Estudo da colaboração conforme propõe Ibiapina (2008).

O debate sobre os conceitos acima estimulou os coordenadores pedagógicos a refletir a prática pedagógica sem perder de vista a construção teórica.

Tal atividade teve como objetivo motivar a reconstrução dos conhecimentos prévios enunciados pelos coordenadores pedagógicos.

Os coordenadores foram incentivados a questionar criticamente os conceitos e as práticas já construídas, levando-os a assumir posicionamentos teóricos e o compromisso de transformação de pensamentos e práticas dominantes, em um processo no qual o conhecimento aprofunda-se em uma relação dialética com a própria ação (IBIAPINA, 2008).

LIVRO DE LITERATURA

- ✓ Leitura do livro "*O menino e o muro*" de Sônia Junqueira;

O livro conta a história de um menino que se encontra insatisfeito com o muro de sua casa. Após analisar a situação do muro, resolve pintá-lo, dessa forma muda uma realidade através de seu posicionamento.

Após a leitura do livro, os coordenadores pedagógicos foram convidados a relacionar o enredo da história lida com sua atuação no espaço da coordenação pedagógica.

Utilizaram o diário reflexivo para retratar:

Um muro escuro, que simboliza as dificuldades existentes no espaço da coordenação pedagógica.

Um muro colorido, que simboliza as ações que devem ser desempenhadas pelo coordenador pedagógico para transformar o espaço da coordenação.

IMAGENS



()Figura 1



()Figura 2



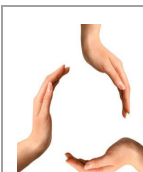
()Figura 3



()Figura 4



()Figura 5



()Figura 6

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

✓ As imagens acima foram apresentadas aos coordenadores pedagógicos para que fossem escolhidas três imagens que retratassem a postura do coordenador pedagógico frente às demandas relativas ao espaço da coordenação pedagógica.

Após a reflexão e debate foi feito o registro escrito das ideias e percepções no diário reflexivo.

VÍDEO

- ✓ Título do vídeo: [Vida Maria](#).
- ✓ Diretor: *Márcio Ramos*
- ✓ Ano: 2006
- ✓ Duração: 8 minutos.
- ✓ Temas para o debate: alienação, reprodução, imposição de limites, ausência de diálogo.



O vídeo mostra ciclos de vida que se repetem constantemente no decorrer da trajetória de uma família nordestina que ocorrem devido à submissão, à ausência de posicionamento e aceitação dos limites que são dados aos personagens.

Após discutir os aspectos fundamentais citados acima, os coordenadores pedagógicos foram convidados a relacionar o enredo do vídeo com a trajetória profissional percorrida pelos coordenadores pedagógicos.

PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

➤ Artigos estudados:

FRANCO, M. A. S. **Coordenação pedagógica: Uma práxis em busca de sua identidade.** *Revista Múltiplas Leituras*, vol.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008.

LIMA, P. G; SANTOS, S. M. **O coordenador pedagógico na Educação Básica: desafios e perspectivas.** *Revista Educere et Educare*, vol.2 n° 4 jul./dez. 2007, p.77-90.

MUNDIM, E. D. A; BATISTA, A; KALIL, L. **A formação continuada como ferramenta para a inclusão de professores no espaço da coordenação pedagógica: Uma reflexão necessária.** In: X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped Centro-Oeste: Desafios da produção e divulgação do conhecimento, 2010, Uberlândia - MG. X Encontro da Pesquisa em Educação da Anped Centro-Oeste: Desafios da produção e divulgação do conhecimento. Uberlândia : FACED, 2010. p. 82.

➤ Capítulos de livro:

ANDRÉ, M. E. D. A; VIEIRA, M. S. *O coordenador pedagógico e a questão dos saberes.* In: ALMEIDA, L. R; PLACO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade.** Edições Loyola, 2006. p.11-24.

BRUNO, E. B. G; ALMEIDA, L. R. *As relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico.* In: PLACO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 91-102.

GEGLIO, P. C. *O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço.* In: PLACO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 113-120.

➤ Dissertação de mestrado:

ARAÚJO, C. P. **O trabalho conjunto entre docentes: uma possibilidade de mudanças na prática pedagógica.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, 2010.

O estudo dos artigos científicos e da dissertação de mestrado favoreceu a reflexão sobre as ações desempenhadas pelos coordenadores pedagógicos, a estrutura organizacional do espaço da coordenação pedagógica, os pressupostos, os valores e os fatores que interferem na prática pedagógica e na autonomia profissional dos coordenadores pedagógicos.

Tabela: Recursos utilizados nos Encontros Reflexivos

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

Diante do exposto, cabe esclarecer que os encontros reflexivos foram formatados objetivando as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir a prática pedagógica. A esse respeito, Ibiapina declara que:

As sessões reflexivas são sistematizadas com a finalidade de auxiliar os professores a reconstruir conceitos e práticas, desenvolvendo um processo reflexivo que inicia pelas construções já existentes e pela identificação dos componentes básicos dos eixos teóricos da ação e as tendências que estão mais próximas do fazer didático. Essa reflexão promove a reelaboração de conceito e práticas pedagógicas e a avaliação das possibilidades de mudança da atividade docente. (IBIAPINA,2008, p.97)

Nessa direção, nos encontros reflexivos buscamos a mudança de postura dos coordenadores pedagógicos, significando um momento em que se entrelaçam os objetivos individuais com os objetivos coletivos. Tudo isso passou, evidentemente, pela construção de um clima de confiança relacional. A confiança relacional entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa permitiu o encontro, a troca das vivências e o reelaborar das experiências.

Destacamos ainda, conforme Aguiar; Ferreira (2007), que a implementação dos encontros reflexivos implica algumas etapas: sondagem das necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos, apropriação de novos pressupostos teóricos, além da ressignificação das práticas pedagógicas.

Nesse momento, cabe apresentar as necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos. Tais necessidades foram levantadas no segundo encontro reflexivo que ocorreu em agosto de 2009. Conforme entendimento mútuo, foram traçadas ações para ser concretizadas ao longo da pesquisa.

Nesse sentido, Aguiar; Ferreira (2007) destacam que o desenvolvimento vai, simultaneamente, do social para o individual e do individual para o social, em um processo no qual as formas de pensar e agir resultam dos modos culturalmente construídos no pensamento e na ação.

Ao longo deste trabalho, mobilizou-se a releitura das experiências na perspectiva do reconstruir juntos, sempre com a ideia de que os coordenadores pedagógicos são sujeitos de possibilidades. Assim, a tabela abaixo retrata esse processo:

**A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E INTERAÇÕES**

NECESSIDADES FORMATIVAS	AÇÕES
O coordenador pedagógico necessita de embasamento teórico, ou seja, formação continuada para que sua atuação seja significativa e desenvolvida com segurança.	Leitura e discussão de produções científicas que possam subsidiar a prática dos coordenadores pedagógicos.
A prática pedagógica deve ser construída coletivamente (organização do trabalho pedagógico, desenvolvimento de atividades significativas, avaliação); para tanto, o coordenador necessita se apropriar das Orientações Curriculares das Escolas Públicas do Distrito Federal.	Organização de <i>Coordenação Coletiva Interescolar</i> (participação efetiva dos professores das três escolas envolvidas na pesquisa).
Desenvolver a cultura do registro de atividades.	Construção de pautas para organizar a dinâmica das reuniões pedagógicas desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos.
O coordenador pedagógico necessita constituir-se como agente ativo e mobilizador de práticas pedagógicas transformadoras.	Gerar mudança na cultura do espaço da coordenação pedagógica, através da reflexão colaborativa das práticas que são desenvolvidas, produzindo significado e conhecimento que permitam orientar o processo de resignificação do espaço da coordenação.

Tabela: Necessidades formativas/ Ações desenvolvidas

Nessa trajetória, assumi a postura de pesquisadora-sujeito da pesquisa, de modo que a parceria e a participação efetiva dos coordenadores pedagógicos neste trabalho favoreceu a concretização dos encaminhamentos propostos. Dessa forma, os caminhos trilhados permitiram tecer informações que foram organizadas no tópico que se segue.

CAPÍTULO 4 CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

4.1. O SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: SUAS MOTIVAÇÕES E SEUS POSSÍVEIS SENTIDOS SUBJETIVOS

A primeira indagação que surge quando interagimos no espaço da coordenação pedagógica é gerar entendimento a respeito das motivações que levam um professor a tornar-se coordenador pedagógico. Entendemos que o motivo não se separa do sujeito que o expressa; portanto, a motivação de um coordenador pedagógico integra elementos de sentidos diferentes em cada sujeito concreto, assim como em cada contexto social e cultural específico, como pode ser a integração dos membros da direção escolar, a aceitação ou não do coordenador pedagógico pelo grupo de professores, o nível de participação dos professores nas coordenações pedagógicas coletivas, as quais podem aparecer de formas diferentes no sentido subjetivo do ato de coordenar. González Rey (2005a) afirma que a motivação define-se no sujeito e pelo sujeito, e não pelo tipo de atividade que desempenha. Se pensarmos em tipos de motivação padronizados para atividades específicas, estaríamos anulando o sujeito.

Para tanto, entendemos que os motivos são formações de sentidos subjetivos presentes em toda atividade humana. Para González Rey (2006), os sentidos subjetivos são considerados verdadeiros sistemas motivacionais que permitem representar o envolvimento afetivo do sujeito em uma atividade, como produção de sentidos que implica uma configuração singular. Dessa forma, é interessante apresentar a motivação dos coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa:

Motivos importantes que o levaram a ser coordenador pedagógico.				
ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3		
CP-A	CP-B	CP-C	CP-D	CP-E
O interesse em estar aprendendo sempre e poder trocar experiências com outros profissionais. Acredito no trabalho do coordenador pedagógico como sendo essencial para o desenvolvimento do aluno e na interação de todo o grupo escolar.	O grupo de professores fez o convite para eu assumir a função. Pretendo utilizar o meu potencial e do grupo de professores, em um processo que visa a construção coletiva, partindo das contribuições de cada um do grupo.	Vontade de transformação, mediante os procedimentos observados no grupo, que sem foco, recua diante de propostas de trabalhos que poderiam render bons frutos.	Por ver que eu posso contribuir de fato no andamento das coordenações, pois os mesmos não estavam acontecendo por “n” motivos.	Ser útil na viabilização dos projetos propostos pelo corpo docente, além disso, gostaria de viver essa experiência, conhecer essa dimensão da educação. Desejo ser a coordenadora que eu gostaria de ter quando estou em sala de aula.

Tabela: Representação sobre os motivos que levaram assumir a função de coordenador pedagógico

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

Percebemos que os coordenadores pedagógicos vinculados às escolas 1 e 2 verbalizam indicadores que apontam para um *vir-a-ser*, em um movimento que é caracterizado pela interação dos pares. A ênfase atribuída a essa interação demonstra que tais coordenadores não pautam suas ações partindo de “receitas” formatadas *a priori*, mas, ao contrário, por construções produzidas no curso das atividades da coordenação pedagógica, ou seja, na relação entre coordenação pedagógica e corpo docente.

Dessa forma, as expressões desses dois coordenadores parecem nos indicar um entendimento de si e dos outros pares como seres de possibilidades, produtores de um tecido social que visa o desenvolvimento partindo do diálogo e das contradições. O entendimento desses dois coordenadores apresenta similaridade com o que enfatiza González Rey:

Só o reconhecimento de que a sociedade é um sistema vivo, complexo, mas que se desenvolve sobre a base de seus protagonistas, nos leva a reavaliar o papel do sujeito no desenvolvimento social e a compreender a organização social como uma organização dialógica, participativa, em que o diálogo e a contradição expressam a melhor maneira de aproveitar o talento de todos. (GONZÁLEZ REY, 2004a, p 161).

Assim, tais coordenadores expressam a ideia de que o social não é sinônimo de um simples agrupamento, mas de relação: “*poder trocar experiências com outros profissionais*” – CP-A. Podemos afirmar que essa expressão retrata uma maneira de considerar o social na qual os atores não são colocados em segundo plano. Encontramos um exemplo disso na expressão abaixo:

Pretendo utilizar meu potencial e do grupo de professores, em um processo que visa a construção coletiva, partindo das contribuições de cada um do grupo. (CP-B)

A expressão sinaliza um possível indicador de que CP-B demonstra intencionalidade no desempenho da função e, dessa forma, assume posição reflexiva com enfoque voltado para o próprio desenvolvimento e do grupo em que interage.

Já as expressões relativas aos coordenadores vinculados a escola 3 denotam uma motivação voltada para as carências, com foco no que falta. Nos trechos descritos na tabela nº1, observa-se uma avaliação negativa sobre o espaço da coordenação pedagógica; outra tendência expressa pelos coordenadores da escola 3 se refere a centralização do “eu”: o “eu” que transforma (CP-C), o “eu” que contribui (CP-D) e o “eu” que é útil (CP-E). Isso nos permite perceber indicadores que apontam para a não valorização do outro como sujeito de possibilidades, como também nos apresentam indícios que esboçam dificuldades

**A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E INTERAÇÕES**

no ato de interagir e dialogar com os pares, fato que interfere no processo de gerar novos repertórios de expressão que influenciarão diretamente na subjetividade social da escola.

Podemos perceber que, ao aceitar desempenhar a função de coordenador pedagógico, o sujeito pode passar, em sua nova função, a produzir novos sentidos, pois passa a vivenciar espaços sociais novos em sua vida (reuniões com a Diretoria Regional de Ensino, com articuladores e coordenadores intermediários). Esses espaços sociais são dotados, também, de uma subjetividade social que traz novos elementos para a constituição subjetiva desses indivíduos.

Outro ponto interessante para se refletir acerca dos coordenadores pedagógicos encontra-se em analisar a visão de que estes tem de si mesmos:

Quem sou eu?				
ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3		
CP-A	CP-B	CP-C	CP-D	CP-E
<p>Sou elo de ligação entre professores e direção. Sou articuladora a partir do momento que escuto as ansiedades das professoras, percebo suas dificuldades e angústias e promovo momentos de reflexão, estudo, me percebendo também formadora.</p> <p>Provoco nos professores o desejo de buscar coisas ainda ocultas ou esquecidas, sendo incentivadora das suas potencialidades e mediadora nos momentos que percebo esta necessidade.</p>	<p>Sujeito em constante processo de transformação no instante em que me percebo inacabado, porém tenho consciência das possibilidades de mudanças que trago dentro de mim. Sou conhecedor dos meus desejos, necessidades, possibilidades e inevitavelmente, consciente de minhas limitações.</p>	<p>Sou um típico modelo de coordenador pedagógico. Bom, mil e uma utilidades. Porém com uma diferença, que a vontade de mudança. Busco conhecimentos que possam ajudar a vencer esse desafio.</p>	<p>Sou uma professora que está tentando ser coordenadora.</p>	<p>Sou supervisora pedagógica [...], mas também sou amiga pessoal da diretora desta escola. É preciso dizer isso, pois implica em uma postura diferenciada. Essa relação de amizade traz consigo uma relação de lealdade. Dessa forma, o meu trabalho vai além das minhas atribuições. O que precisa fazer - desde que seja lícito - para o bom funcionamento da escola eu farei. Outro ponto importante e que está diretamente ligada ao que sou é a causa que eu defendo "educação pública de qualidade".</p>

Tabela: Quem sou eu?

O CP-A apresenta um posicionamento ativo frente as demandas do ambiente escolar, tal atitude possivelmente contribui para atuar como promotora do processo de formação continuada docente. Ao responder um complemento de frases sobre as atividades que desempenha, tal coordenador pedagógico respondeu:

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

Observo, escuto, sinto a necessidades das professoras e o reflexo que as suas atividades provocam ou incentivam os alunos.
Busco coletivamente estratégias para mediar o trabalho em sala de aula.
Promovo momentos de estudo e tomadas de decisões com relação às medidas para melhorar o trabalho pedagógico, promovendo a elaboração de propostas de trabalhos, intervenções, ampliação de atividades mais qualitativas. (CP-A)

Nessas expressões, podemos perceber que o CP-A desenvolve seu trabalho tendo como base uma postura investigativa da realidade, isso poderia indicar sentidos subjetivos associados a uma busca por auto-aperfeiçoamento que está configurada sobre uma base de elementos de procedência muito variada, que se articulam entre si em processos de desenvolvimento que podem expressar a busca pelo conhecimento, de superação de dificuldades, representando um momento gerador de sentidos que não se limita por nenhuma condição objetiva *a priori*. Desse modo, ao responder o complemento de frases, ele expressa:

Os Professores um desafio.
Eu preciso persistir e acreditar nas mudanças.
Sinto que o caminho é longo e árduo.
Aprendi que os resultados exigem paciência e perseverança.
Meu maior problema é resistência de alguns profissionais em aceitar o novo(CP-A)

É importante destacar nesse conjunto de frases que o CP-A assume uma postura persistente, procurando romper com limites impostos pela resistência do grupo de professores, bem como com a desvalorização do espaço da coordenação pedagógica como sendo um ambiente de aprendizado docente. Assim, a persistência torna-se uma forma de atuação, representando uma tentativa de deixar sua marca naquele espaço, como uma forma legítima de sua expressividade. Em uma das conversações promovidas no curso da pesquisa, podemos visualizar indicadores que se entrelaçam com essa afirmação:

Sei que tenho muitos desafios. Organizar os estudos, debater temas importantes, fazer o corpo docente entender a importância dos momentos de reflexão e construção coletiva. Criar um espaço de debate não é fácil, mas conto com um grupo que apesar de as vezes ser resistente aos estudos, me aceita muito bem e eu luto para desenvolver algo de qualidade, algo que faça a diferença. Eles precisam é disso !! (CP-A)

Observa-se que a persistência aparece mais uma vez, nutrindo-o de forças para saber lidar como os desafios, as contradições, imprimindo qualidade nas relações interpessoais. Unido a isso, aparece o entusiasmo pelo que faz, o que é mais um indicador de sentidos subjetivos que se organizam na sua prática como coordenador, e que lhe permite desfrutar as conquistas de seu trabalho.

Percebemos também que CP-A demonstra ser aceito por parte do grupo de professores de sua escola. Tal afirmativa nos leva a hipotetizar que, pelo fato de ser aceito,

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E INTERAÇÕES

persiste em desenvolver um trabalho qualitativo, gerando compromisso com o corpo docente, pois o fato de ser aceito é mais um sentido subjetivo na configuração subjetiva de sua prática como coordenador.

Parece oportuno evidenciar a importância de focar o desenvolvimento do trabalho pedagógico como um processo dialógico. Nesse sentido, parece clara a preocupação de CP-A em criar um espaço de debate gerador de participação e ao mesmo tempo articulador de vínculo afetivo entre os pares.

No espaço coletivo da coordenação pedagógica, como em qualquer outro espaço social, os relacionamentos são carregados de processos simbólicos e emocionais, que são os elementos geradores e mantenedores de sentidos subjetivos. Desse modo, entende-se que a subjetividade social e a individual se entrelaçam, constituindo sentidos subjetivos diferenciados em cada espaço social.

Assim sendo, ressalta-se a experiência de CP-B (escola 2), que, como CP-A, também sente-se aceito pelo grupo quando afirma que foi convidado para a função (*veja tabela pag.67*). Tal fato também suscita nesse coordenador compromisso com o grupo. No entanto, apresenta outros desdobramentos diferentes de CP-A. Enquanto CP-A centra-se em um núcleo de sentido voltado para a persistência, CP-B, por sua vez, apresenta indicadores relacionados a um núcleo de valorização do outro, ou seja, dos pares que dividem com ele o espaço da coordenação pedagógica.

Dessa forma, podemos perceber isso nos seguintes complementos de frases:

Os professores percebem-se como sujeito participativos;
Tenho que refletir sobre o tempo de cada um;
Sinto que percebemos a mudanças quando valorizo os pequenos progressos;
Fico triste quando o outro não é respeitado e valorizado;
A interação na coordenação pedagógica coletiva está possibilitando a efetiva participação de todos;
Eu me desenvolvo profissionalmente quando estudo, escuto o meu colega e valorizo meus erros;
Aprendi que ninguém é capaz de fazer nada sem a ajuda do outro;
Minha opinião sobre a educação é que tudo começa na escola e os professores são os agentes da mudança;
Meu maior desejo é que todos os professores e professoras percebam o seu valor;
Quando tenho dúvidas indago, procuro ajuda;
Ser coordenador é possibilitar a mudança através da capacidade de cada um.
(CP-B)

Ao analisar os complementos de frases acima descritos, encontramos vários indicadores de como o CP-B vê os outros sujeitos que transitam no espaço da coordenação pedagógica. Para esse coordenador, o outro aparece como figura significativa para o desenvolvimento de todos do grupo.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

Diante disso, podemos levantar um indicador de que CP-B legitima suas ações no acolhimento do outro, buscando caminhos que marcam a subjetividades individuais, sem deixar de marcar o social. CP-B valoriza as construções, incluindo o outro como protagonista, em nenhum momento fica centrado no “eu”. Vejamos:

Eu vejo o crescimento do grupo. Hoje observo professores interessados por leituras, os momentos de troca de experiência são valorizados. Todos avançaram.[...] Eu tenho plena certeza que crescemos e não podemos parar por aqui. Vê toda essa construção me faz sentir capaz para buscar mais. (CP-B)

Esse processo é explicado por González Rey como:

A subjetividade social atravessa de forma permanente a individualidade, razão pela qual a subjetividade individual pode gerar novos sentidos subjetivos segundo o espaço social em que a ação do sujeito acontece. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 41)

Assim, pode-se afirmar que a atuação da CP-B é de forma simultânea individual e social. Sendo assim, é preciso ter clareza que a condição do sujeito individual se define somente dentro do tecido social em que o indivíduo transita.

No decorrer da construção das informações, tais afirmações serão enfatizadas, entrelaçadas com diversos indicadores que permitem afirmar a significação das hipóteses deste trabalho.

Neste momento, passo à análise dos coordenadores CP-C, CP-D e CP-E, apresentando elementos significativos da constituição subjetiva da escola 3.

O primeiro deles, intitulado de CP-C, identifica-se como um típico coordenador “mil e uma utilidades” (*tabela: Quem sou eu?*); aqui se evidencia a forma clássica de desvalorização da função de coordenador, pois o termo “Bombril, mil e uma utilidades” é utilizado para designar os coordenadores pedagógicos que não priorizam os aspectos pedagógicos no desempenho de suas funções, desenvolvendo também questões administrativas e burocráticas relacionadas ao ambiente escolar.

Levantamos a hipótese acima devido à sua relação com os primeiros indicadores presentes nas conversações, complementos de frases e questionário aberto que apontam indicadores que marcam pela necessidade de sentir-se valorizado e reconhecido, bem como pela necessidade de interação com os outros dois coordenadores (CP-D e CP-E) da escola 3:

Aborrece-me excesso de atribuições arbitrárias;
Luto por valorização dos profissionais da educação e qualidade no ensino público;
Não posso tolerar autoritarismo e desvalorização profissional;
O maior impedimento da coordenação é a falta de reconhecimento da função importante do coordenador pedagógico;

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

Lamento a falta de preocupação com o profissional coordenador pedagógico e educadores de um modo geral. (CP-C)

Mais uma vez podemos observar indícios que nos levam a hipótese de que o trabalho do coordenador pedagógico é desvalorizado, tal desvalorização encontra-se atrelada á questão da grande ênfase que é dada ao caráter burocrático que permeia o trabalho pedagógico. Acreditamos que o concretizar da desvalorização advém do fato do coordenador pedagógico não se projetar como sujeito. O sujeito só emerge frente ao envolvimento pessoal na tarefa, enfrentando confrontos e situações contraditórias, caso contrário o coordenador pedagógico assume o lugar de vítima e não consegue transitar da inércia à ação. No caso de CP-C, o agir concreto é trocado por uma simples aspiração:

Aprendi que sem aperfeiçoamento, tolerância e aceitação não há mudanças;
Tenho necessidade de autonomia;
Gostaria que a função de coordenação pedagógica fosse mais valorizada na SEDF;
Sonho com uma coordenação dinâmica, prazerosa, com total integração dos participantes;
Preciso buscar parcerias para construir o fortalecimento de minha identidade de coordenador pedagógico;

CP-C aspira por uma partilha que seja promotora de um sentido de pertencimento e de um clima de confiança que estimule a participação e o desenvolvimento.

Ao responder, se sonha com um espaço de coordenação pedagógica diferente do que temos atualmente, CP-C expressa mais uma vez a necessidade de ser valorizado e interagir com os outros pares:

Sonho com uma interação maior entre os membros envolvidos no processo ensino aprendizagem (direção, professores, alunos, coordenadores, pais, etc.), reconhecendo o valor do papel desenvolvido nesta função de orientador e participante ativo na construção da identidade da instituição na qual participa (CP-C)

Percebemos que o CP-C denuncia o isolamento entre os membros da escola e que nos encaminha para levantar a hipótese de que CP-C, ao se perceber sozinho, sente-se desvalorizado, de forma que relaciona a interação dos pares como uma forma de valorização e de crescimento profissional. Em uma conversação realizada durante a pesquisa, expressa a confirmação dessa hipótese:

Poderíamos fazer muito mais, se fôssemos unidas. Nós não temos um momento para sentar e fazer junto. É tudo corrido e não temos tempo para ouvir, o que fazemos é cumprir com as demandas que vem de cima, isso me amarra na coordenação pedagógica (o termo “vem de cima” refere-se a outras instâncias da SEDF). (CP-C)

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

O uso do verbo “amarrar” denota ausência de desenvolvimento pessoal e profissional, mostrando que as relações que são travadas não representam uma unidade subjetiva de desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2003).

A análise de CP-C favorece a visibilidade sobre os processos de funcionamento social implícitos no espaço da coordenação pedagógica que são parte tanto dos processos de subjetivação social da escola como da subjetividade individual dos coordenadores pedagógicos.

É importante refletir que, na medida em que o sujeito interage no ambiente social, o olhar de incentivo do outro favorece o seu desenvolvimento, fortalecendo-o e ampliando suas possibilidades de ação.

González Rey (2003), afirma que a subjetividade social aparece constituída de forma diferenciada nas expressões de cada sujeito concreto, cuja subjetividade individual está atravessada de forma permanente pela subjetividade social. O mesmo autor afirma ainda que:

A categoria de subjetividade social permite significar determinados processos ocultos na constituição social por meio de relações e interpretações entre experiências e formas concretas de comportamento social das pessoas e dos grupos. (GONZÁLEZ REY, 2003, p.220)

A ideia do autor conduz ao entendimento de que as ações dos sujeitos individuais são ações individuais com repercussão social, de maneira que se manifesta em um contexto de subjetividade social. Nesse sentido, podemos perceber que a subjetividade individual e a subjetividade social se constituem de forma recíproca.

Essa afirmação fica clara, quando, por exemplo, percebemos que CP-D, também coordenador pedagógico da escola 3, de igual modo demonstra a falta de interação vivenciada, ressaltando que:

Gostaria de resgatar e trazer para o grupo as experiências que adquiri em outra escola, onde a coordenação pedagógica era um espaço de interação e crescimento coletivo. Onde todos tinham um interesse comum: o seu crescimento enquanto sujeito educador.
[...] a coordenação deve ser o momento de ajudar e procurar ser ajudado como pessoa e como profissional. (CP-D)

A denúncia de isolamento feita por CP-C é claramente confirmada por CP-D. Este rememora uma experiência significativa que vivenciou em outra escola, mostrando que se fortalece na interação com o outro. Ou seja, que reconhece no outro a ponte para avançar, ou a ponte para a produção de novos sentidos subjetivos.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

Ao analisar os complementos de frases do CP-D encontramos novamente indícios de que o outro é importante para o seu desenvolvimento profissional, porém demonstra não vivenciar essa interação na atual escola em que trabalha.

Fico alegre quando vejo envolvimento do grupo nas questões pedagógicas;
Tenho dificuldades quando alguém se mostra desinteressado em participar das coisas da escola;
Sinto que falta espaço e tempo para estudos, pois a dinâmica da escola é bastante movimentada;
A interação na coordenação coletiva está devagar. Nem todos, ou a maioria está comprometida com ela; (CP-D)

Percebemos nas expressões de CP-D um certo recuo no que se refere a construção e reconstrução do fazer pedagógico, pois ao se deparar com o desinteresse dos colegas de profissão não busca formas para envolvê-los em ações colaborativas que são produzidas intencionalmente, pois o verdadeiro protagonismo do coordenador pedagógico requer que este disponha de ações e recursos para os que não estão envolvidos com as atividades realizadas. É neste sentido que afirmamos que o processo de implementação da coordenação pedagógica depende, sobretudo, da ousadia de cada coordenador assumir-se como agente transformador *da e na* coordenação pedagógica.

CP-D afirma ainda que:

Eu me desenvolvo profissionalmente quando participo e ouço o grupo de pesquisa;
Eu me propus a aprender a aprender, só e com o outro.
Minha opinião sobre a coordenação deveria ser um espaço bem mais adequado e proveitoso;
Meu maior desejo é ver as coordenações pedagógicas acontecendo e colaborando no crescimento dos envolvidos;
Luto por aprender a estar sempre perto da CP-E nas coletivas. Pois me sinto mais segura com ela por perto;
Quando tenho dúvidas recorro sempre a minha supervisora pedagógica.(CP-D)

Dessa forma, CP-D apresenta certa estagnação a respeito da função de coordenador pedagógico, nos levando a hipotetizar que tal fato emerge devido a ausência de interação. Deixa claro que aprende, recorre e sente-se seguro com CP-E, excluindo a participação de CP-C. Neste momento, podemos levantar a hipótese de que CP-C sente-se desvalorizado devido a um processo de exclusão que traz implicações para a subjetividade social da escola 3.

Nesse contexto, torna-se interessante explicar com mais detalhes fatos observados na dinâmica da escola 3. Assim, várias vezes percebemos que os três coordenadores dessa escola (CP-C, CP-D e CP-E) são pouco articulados. Diante da realidade constatada, acreditamos que a interação entre os três coordenadores pedagógicos

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E INTERAÇÕES

é que vai possibilitar o aprendizado do construir-junto e do refletir-junto, pois a ausência dessa interação fragiliza o desenvolvimento da escola 3 como um todo.

É por isso que afirmamos que a subjetividade individual e a subjetividade social se articulam de modo complementar e recursivo, fazendo parte das produções de sentidos desses coordenadores pedagógicos.

Para um maior esclarecimento, apresentaremos o terceiro coordenador pedagógico da escola 3, denominado de CP-E. Para tanto, iniciaremos retornando a *Tabela: Quem sou eu?*, em que CP-E, ao responder a pergunta “quem sou eu”, enfatiza o cargo que ocupa (supervisora pedagógica) e a amizade que tem com a diretora da escola.

Cabe esclarecer neste momento que o quadro dos profissionais da coordenação pedagógica das escolas públicas do Distrito Federal é composto pelo supervisor pedagógico e pelo coordenador pedagógico, sendo que o primeiro é um cargo comissionado (recebe gratificação pelo desempenho da função), ou seja, um cargo de confiança indicado pela direção escolar.

Já o coordenador pedagógico é escolhido pela apreciação do corpo docente e não recebe uma gratificação para o desempenho de sua função. Vale ressaltar que o Regimento Interno das Escolas Públicas do Distrito Federal, instrumento que regulamenta a organização didático-administrativa das instituições educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, não diferencia legalmente as atribuições de um e de outro.

CP-E, ao frisar que é supervisor pedagógico e “amigo pessoal” da diretora, sinaliza indicadores que valorizam aspectos hierárquicos em detrimento da interação e do diálogo entre os pares. Tal valorização, porém, não mobiliza CP-E para envolver-se com os outros pares, gerando estagnação frente a sua condição profissional no espaço da coordenação pedagógica. Encontramos outros indicadores relacionados a tal fato nos seguintes complementos de frases:

Eu preciso ser mais tolerante;

Tenho dificuldade quando tenho que pedir;

Os professores gostam de difícil generalizar o que os professores gostam. Quando recebem as coisas prontas não gostam, quando se propõe construir reclamam ou resistem. Para alguns poucos importa o que é apresentado, pois vai fazer do jeito que quer;

Sinto que sou rígida demais;

Preciso aprender sobre relacionamentos e outros;

Gostaria que a visão de empresa e produtividade estivesse mais presente na escola;

Me sinto bem quando consigo alcançar meus objetivos;

A reunião coletiva muitas vezes é um momento tenso;

A direção com pouca autonomia;

Os resultados são consequência da pouca autonomia;

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E INTERAÇÕES

A reflexão da escola pública: terra quase sem lei. (CP-E)

O CP-E se enquadra como “rígido” e “pouco tolerante”, tais características podem ter relação com o fato de privilegiar os aspectos hierárquicos; dessa forma, demonstra configurar-se como inflexível; no entanto, CP-E tem demonstrado ser crítica de suas limitações, fato que é fundamental no processo de se tornar sujeito.

O fato de assumir a necessidade de aprender sobre relacionamentos favorece a construção da hipótese de que CP-E não consegue interagir de forma efetiva e desejável com seus pares, conseqüentemente, não percebe as singularidades desses pares. Nesse sentido, González Rey (2004a, p.174) afirma que “um dos maiores problemas das instituições atuais é a impossibilidade de assimilar em sua riqueza as lógicas diferenciadas dos sujeitos que se integram a elas”.

Talvez esse problema esteja ligado à questão de uma necessidade de controle sobre os sujeitos e as situações. Quando CP-E afirma que gostaria que a visão empresarial estivesse presente na escola, deixa claro que se apega a normas e leis que possam direcionar o processo de produção e interação docente, comprovando assim sua inflexibilidade.

Quando CP-E enfatiza que gostaria que a visão de empresa e produtividade estivesse presente na escola, deixa claro que valoriza o fator organizacional, a padronização e o controle. Essa forma de ver o espaço da coordenação pedagógica é um indicativo de insegurança em si; nesse sentido, pensa que formas padronizadas garantem o controle.

Importante destacar que, quando CP-E afirma que a direção tem “pouca autonomia” e os resultados são conseqüências disso, leva-nos a acreditar que essa falta de autonomia é uma característica central dos processos burocratizados da escola.

Nesse sentido, ao falar sobre sua constituição como coordenador pedagógico, destaca:

Faço o melhor que posso. Considero meu trabalho uma benção de Deus. **Às vezes as coisas não acontecem do jeito que se espera, mas procuro me reorganizar e seguir o caminho.**

Na Escola pública **o professor dispõe de um excesso de autonomia.** O que se pode fazer é sugerir, apresentar argumentos fundamentados teoricamente, mas mesmo as decisões coletivas alguns não realizam, não acatam. Todos querem a democracia até a hora que o grupo decide algo contrário ao que pensa. (CP-E) *grifo meu.*

Percebemos que CP-E destaca novamente a questão da autonomia quando afirma que a direção tem pouca, que os resultados são conseqüência de pouca autonomia e

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

o professor dispõe de excesso dela, tal fato aparece como atributo da subjetividade social do serviço público. Com isso, confirmamos a hipótese levantada anteriormente a respeito da valorização do fator hierárquico. CP-E sinaliza uma distinção entre a direção escolar e o corpo docente, colocando-os em patamares diferenciados. Parece que tal separação é importante para CP-E transitar seguramente entre os grupos, marcando-a como hierarquicamente superior.

O levantamento dessas hipóteses iniciais tem como fio condutor resgatar o posicionamento e a intencionalidade de CP-E, para facilitar o desenvolvimento de emoções, reflexões, possibilidades da emergência de sentido subjetivos que serão importantes para facilitar processos de subjetivação que permitam CP-E gerar novas alternativas de desenvolvimento, tanto individual como do tecido social.

Nesse percurso, nosso foco principal será o sujeito, pois é impossível pensar a subjetividade sem focar o sujeito. A categoria sujeito (GONZÁLEZ REY, 1999, 2003, 2004a, 2004b, 2005) é uma peça-chave para o entendimento dos complexos processos de constituição subjetiva, tanto dos processos sociais como dos individuais.

Enfocar a categoria sujeito para retratar as tramas que ocorrem no espaço da coordenação representa a possibilidade de particularização dos processos normativos que ocorrem no ambiente escolar. É impossível pensar os aspectos que envolvem a coordenação pedagógica separado do sujeito, pois este representa o momento vivo do processo de subjetivação (GONZÁLEZ REY, 2004a). É na tessitura de sua ação que o sujeito vai produzir sentidos subjetivos.

A busca de produzir conhecimento sobre a constituição do sujeito coordenador pedagógico em processos diferenciados de subjetivação produzidos nas interações ocorridas no espaço da coordenação pedagógica requer enfatizar o sujeito coordenador em sua natureza processual e em sua capacidade de ruptura e criação.

O sujeito individual está inseparavelmente ligado ao curso dos processos sociais por sua subjetividade, mas, por sua vez, dado o caráter singular dessa subjetividade, ele representa sempre uma opção de mudança através de sua ação particular, a que pode marcar o início de novos processos de subjetivação em nível da subjetividade social. (GONZÁLEZ REY, 2004a, p.156)

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

A perspectiva teórica que embasa esta pesquisa entende o sujeito como o protagonista criador de mudanças, pois os processos de subjetivação referentes à coordenação pedagógica vão sendo construídos de forma permanente. Dessa forma, podemos dizer que há um sujeito coordenador pedagógico quando há diferenciação e singularidade. Sem isso, o sujeito fica anulado, *asujeitado*, engessando-se na expressão cristalizada das configurações de sentido institucionalizadas. González Rey (2004a) explica que tais configurações de sentido exercem poder nas relações sociais que são produzidas e reproduzidas, concretizando-se através de hierarquias dominantes, de códigos morais, mitos, discursos e outras formas de subjetivação social.

Romper com o formato da subjetividade social hegemônica que está presente no espaço social da coordenação pedagógica implica uma postura diferenciada por parte do sujeito coordenador pedagógico, tal postura perpassa pelo entendimento de que se faz necessário mediar conflitos, promover interação entre os pares, aceitar as diferenças, reconhecer o outro como sujeito de possibilidades e em constante desenvolvimento singular, saber transitar diante dos imprevistos, dando particular importância para um pensar crítico reflexivo gerador de rupturas e promotor de mudanças. Dessa forma, vale lembrar:

Ser sujeito não é uma qualidade adquirida na vida, mas uma condição que se conquista de forma permanente no processo de ação e relações que acompanham um processo de subjetivação. A condição do sujeito está relacionada à capacidade de produção de novos sentidos subjetivos que permitam alternativas perante as experiências vividas. (GONZÁLEZ REY, 2007, p.184)

Assim, é pelo estudo de diferentes sentidos subjetivos que se configuram na história singular de cada coordenador pedagógico e no espaço da coordenação pedagógica que podemos entender a complexidade das interações e a qualidade desta nos processos de subjetivação. Dessa forma, passa-se para o próximo tópico, que permitirá o acesso a tais interações.

4.2. A QUALIDADE DAS INTERAÇÕES NO ESPAÇO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A qualidade dos sistemas interativos exerce influência fundamental no espaço da coordenação pedagógica. Reconhecida sua importância, torna-se necessário desenvolver

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

estratégias e ações para a estimulação de sistemas interativos que favoreçam o desenvolvimento dos sujeitos que transitam nesse espaço.

Algumas vezes, a banalização dos pares nos processos interativos constitui barreira para o trabalho do coordenador pedagógico alcançar resultados verdadeiramente significativos.

O objetivo de retratar formas de interação no espaço da coordenação pedagógica reside no fato de ressaltar as expressões dos sujeitos concretos que, em determinado momento e em determinadas condições, produzem clima e cultura organizacional, elementos essenciais da instituição escolar que constituem parte importante da subjetividade social da escola.

Utilizamos o conceito de clima e cultura organizacional baseado em Mitjans Martinez:

Cultura organizacional é o conjunto de valores, crenças e normas que constituem parte importante da subjetividade social da organização. Já o clima é um conceito que utilizamos para nos referirmos mais especificamente aos elementos emocionais que perpassam as inter-relações entre os membros da organização, suas formas de comunicação, de negociação de conflitos e de relacionamento interpessoal, aspectos também integrantes da subjetividade social. (MITJANS MARTINEZ, 2002, p. 203)

A preocupação em atingir níveis satisfatórios de desenvolvimento no espaço da coordenação perpassa pela contribuição do clima e da cultura organizacional, pois, quando qualitativos, são favorecedores de relações interpessoais de franqueza e diálogo nas quais se aceita a diversidade de concepções, contribuindo para potencializar cada sujeito, respeitando seus processos e singularidades (MITJANS MARTINEZ, 1997), tendo como base as relações dialógicas.

A visão aqui defendida apresenta a comunicação como um processo essencial do desenvolvimento da personalidade, que transcorre num marco interativo. González Rey (1995) aponta que o sujeito psicológico é essencialmente interativo e, em nenhum momento, perde essa condição ao longo do seu desenvolvimento.

Com o objetivo de ilustrar essas ideias, apresentaremos a seguir como se processa as interações no interior das três escolas pesquisadas.

Para um maior entendimento, informamos que a coordenação pedagógica das escolas públicas está formatada nos seguintes moldes:

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E INTERAÇÕES

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Coordenação individual fora da instituição de ensino.	Destinado a participação de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação.	Coordenação coletiva com a participação de todos os professores, coordenadores, supervisores pedagógico, direção escolar e equipe de apoio à aprendizagem (psicólogo, orientador e pedagogos).	Coordenação individual/ reforço escolar.	Coordenação individual fora da instituição de ensino.

Fonte: Portaria nº 134 /2010 da SEDF ⁴

4.2.1. As interações na Escola 1 (coordenador pedagógico A).

Investigar o espaço da coordenação pedagógica, enfocando o sujeito em sua singularidade, representa uma rica fonte para interpretar processos ou atividades desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos. Nesse sentido, assinala González Rey:







O sujeito é capaz de trazer-nos elementos que são únicos sobre qualquer problema estudado, já que ele/ela nos apresenta esses elementos em uma dimensão de sentido singular que nos permite visualizar aspectos qualitativos que não estão explícitos em nenhuma das dimensões próprias daquilo que está sendo estudado e que ganham sua significação por suas conseqüências na produção de sentido do sujeito. (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 170)

Assim, estudar a subjetividade implica dialogar e promover um vínculo com os sujeitos investigados, a fim de que favoreça a produção de sentidos dos sujeitos ao longo da investigação.

Passaremos agora à análise sobre o CP-A e os outros pares que interagem na escola 1.

⁴ Portaria 134 da SEDF, de 23 de julho de 2010, no qual modifica o Anexo I da Portaria nº 4 de 21 de janeiro de 2010. Passando a vigorar com o seguinte texto: “O professor poderá dedicar as segundas e sextas feiras de coordenação pedagógica individual para atividades pedagógicas realizadas fora do ambiente da instituição educacional, com a prévia ciência da chefia imediata”.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E INTERAÇÕES

					
(<input type="checkbox"/>)Figura 1	(<input type="checkbox"/>)Figura 2	(<input type="checkbox"/>)Figura 3	(<input checked="" type="checkbox"/>)Figura 4	(<input checked="" type="checkbox"/>)Figura 5	(<input checked="" type="checkbox"/>)Figura 6
ESCOLHA TRÊS IMAGENS E REFLITA SOBRE SUA POSTURA FRENTE AS DEMANDAS RELATIVAS AO ESPAÇO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.					
(FIGURAS ESCOLHIDAS 4, 5 e 6)					
<p>Gosto do trabalho coletivo e cooperativo. A escola que busca junto com seu corpo docente melhorar o nível do ensino alcança resultados nítidos de qualidade e satisfação tanto dos professores quanto da comunidade, e principalmente dos alunos.</p> <p>Acredito que todos esses aspectos contribuem para a formação da identidade não só do coordenador, mas de cada um que participa de todo o processo educacional.</p> <p>Mas este é um caminho árduo. É preciso estar em constante aperfeiçoamento, pois o processo de aprendizagem é dinâmico e exige muito de cada participante. Ser um sujeito pesquisador-reflexivo demanda muito estudo, e constituir-se coordenador vai muito além disso, requer sensibilidade, entrosamento, colaboração com o grupo, paixão pelo que faz e principalmente, acreditar e fazer com que o grupo acredite naquilo que se propõe a realizar. (CP-A)</p>					

Ao analisar os valores manifestados nesse trecho, pode-se identificar que os interesses individuais do CP-A são gerados quando fortalecidos pelo envolvimento do coletivo docente. CP-A define que o caminhar na coordenação pedagógica é árduo, contudo sugere opções buscando se posicionar no contexto de sua profissão. González Rey (2005a, p. 162) explica que o sujeito define-se pela sua capacidade de construir e de elaborar sua experiência, qualidade que lhe permite defender seu espaço subjetivo singular ante as infinitas pressões simbólicas que configuram seus espaços sociais.

O desempenho de sua função de coordenador pedagógico é um elemento relevante para o seu crescimento intelectual. Essa hipótese não diz respeito apenas à subjetividade individual de CP-A, pois reflete a constituição da subjetividade social da escola 1. Podemos constatar isso na expressão de um dos professores vinculados à escola 1.

Já trabalho a muito tempo nessa escola e posso afirmar que nunca tivemos o que temos hoje na coordenação pedagógica. Hoje temos uma maior organização. O CP-A organiza estudos e constantemente nós estamos avaliando o nosso trabalho. CP-A demonstra esforço, cria todo um direcionamento para nos oferecer suporte. Eu sinto que mudamos muito. **(PROFESSOR REGENTE 1 – ESCOLA 1)**

Com um olhar comparativo, o professor 1 descreve a dinâmica que está sendo construída no espaço da coordenação pedagógica da escola 1. Valoriza o esforço de CP-A e esse fato possivelmente é um gerador de confiança no trabalho de CP-A. Esse processo de construção também é retratado por CP-A:

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

A interação na coordenação coletiva está: sendo construída, gradativamente.

Eu me desenvolvo profissionalmente quando: estudo, reflito, avalio, ponho em prática...

Preciso aprender sobre: como despertar e desenvolver o espírito da coletividade.

Eu me propus a: trabalhar com afinco e determinação para transformar o espaço do coletivo em um espaço essencial para a construção de uma educação de qualidade.

Não posso: criar um clima de intolerância e desconforto no grupo.

Considero que posso: fazer um trabalho diferenciado, com a proposta de produzir um trabalho coletivo que seja construído pelo grupo da escola, que priorize a necessidade dos alunos e fortaleça o trabalho do professor.

Esforço-me diariamente: para não perder o que já conseguimos: organização do trabalho com o currículo, formação continuada, auxílio ao professor, operacionalização dos projetos em andamento.

Vejo possibilidades: os professores são comprometidos e demonstram querer crescer enquanto grupo.

Ser coordenador: exige: vontade de aprender, abertura para as mudanças, muito estudo e planejamento, saber ouvir e refletir, avaliar constantemente a sua prática e ser muito persistente em alcançar seus objetivos.

Lamento: que ainda haja educador que não se perceba como intelectual, que necessita da constante busca do conhecimento para se tornar um efetivo “professor-pesquisador”. (CP-A)

CP-A evidencia um envolvimento emocional com tarefas e projeções sobre o seu trabalho que representa um indicador de sua produção de sentido subjetivo associada ao seu desempenho como coordenador. Pela informação que temos até o presente, não podemos ter ainda uma hipótese sobre a configuração subjetiva da qual esses sentidos subjetivos são produzidos, no entanto, podemos afirmar que as tarefas envolvidas com a coordenação são geradoras de sentido subjetivo.

Ao afirmar que necessita “aprender sobre como despertar e desenvolver o espírito de coletividade”, demonstra de forma implícita as fragilidades do grupo em que trabalha. CP-A relatou em um encontro reflexivo que, ao iniciar o trabalho com o grupo de professores de sua escola, teve de criar estratégias para o desenvolvimento de um trabalho coletivo, pois o grupo encontrava-se disperso, de forma que as atividades pedagógicas eram desenvolvidas solitariamente por cada professor.

Essas informações são indicadores que traduzem aspectos da subjetividade social onde CP-A constitui seus sentidos subjetivos. As características das relações da escola 1 (isolamento, independência entre os pares) não paralisam a atuação de CP-A são marcadas pela persistência e o esforço.

Nesse sentido González Rey afirma que:

Os sentidos subjetivos integram-se em torno de definições simbólicas produzidas pela cultura, mas através de processos históricos de relação, nos quais essas delimitações simbólicas são acompanhadas por uma emocionalidade que

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

sintetiza a qualidade específica de uma história singular de relacionamento. Assim, os sentidos subjetivos são uma produção singular do sujeito concreto, ou seja, uma produção social diferenciada que caracteriza um espaço social relevante para ele, instituições, pais, grupos informais etc. (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 17)

O núcleo de sentido referente à persistência de CP-A interfere positivamente na organização pedagógica da escola 1; tal fato nos leva ao entendimento de que o espaço da coordenação pedagógica não se desenvolve apenas pelos aspectos objetivos de sua organização, mas também pelos aspectos subjetivos que integram e expressam, de múltiplas formas, seus diferentes processos objetivos. Isso se comprova nos depoimentos abaixo:

Este foi o melhor ano letivo da nossa escola, pois formamos o hábito de coordenar em conjunto, de estudar os temas necessários para a nossa prática. CP-A tem uma postura profissional e consegue nos envolver nos projetos e atividades. Esse envolvimento gera aprendizado. Agora, eu não gosto de faltar a reunião pedagógica coletiva para não perder as propostas e os encaminhamentos. **(PROFESSOR REGENTE 2 – ESCOLA 1)**

O CP-A sabe conduzir o trabalho pedagógico, leva tudo a sério e procura dar continuidade em todas as atividades. É por isso que conseguimos dar um passo bem grande na coordenação pedagógica coletiva: os professores estudam e desenvolvem os projetos. Isso mudou a cara da coordenação pedagógica da escola. **(GESTOR DA ESCOLA 1)**

Eu sou suspeita para falar, pois admiro muito o trabalho do CP-A. consigo ver muitos pontos positivos: não se envolve com questões administrativas, é muito organizada e esforçada. Mesmo que alguns professores não se mostrem abertos, ela não desiste nunca. Sempre cria algo para a coordenação pedagógica coletiva ser dinâmica. **(PROFESSOR REGENTE 3 – ESCOLA 1)**

O relato dos professores regentes e do membro da direção escolar demonstram que CP-A desafia a dinâmica instituída na escola 1, tanto no nível individual como em termos do social. Esse é mais um indicador da produção de sentidos subjetivos de CP-A em relação ao seu desempenho como coordenador, é essa a produção que acompanha o professor que se torna sujeito na coordenação e é capaz de gerar novos espaços de trabalho e mudar o estado dominante no clima social da coordenação que ele atende. O posicionamento ativo de CP-A permite o envolvimento dos professores no espaço da coordenação pedagógica, representando um salto qualitativo para as ações que são produzidas pelos professores regentes. Dessa forma, entendemos que o sentido subjetivo como produção singular pressupõe um posicionamento diferenciado da pessoa que entra em tensão com as diferentes alternativas que a pressionam em direção distintas daquelas para as quais o sentido a orienta (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 23).







A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

Podemos entender tal produção de sentido de CP-A quando afirma que ser coordenador exige: “vontade de aprender, abertura para as mudanças, muito estudo e planejamento, saber ouvir e refletir, avaliar constantemente a sua prática e ser muito persistente em alcançar seus objetivos”. Através dessa expressão, observamos que CP-A assume a responsabilidade de suas ações, gerando um posicionamento intencional no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

No enfrentamento das demandas externas próprias da escola 1, CP-A desenvolve o recurso subjetivo relacionado a capacidade de tomada de decisões, ao mesmo tempo que se preocupa em propiciar um clima organizacional qualitativo para o desenvolvimento do grupo de professores. Conforme destaca: “Não posso criar um clima de intolerância e desconforto no grupo”. (CP-A)

4.2.2. As interações na Escola 2 (coordenador pedagógico B).

A relação coordenador pedagógico e corpo docente ocorrida na escola 2 favorece a criação de uma cultura participativa, prevalecendo o estímulo pelo diálogo e pelo respeito aos processos singularizados de desenvolvimento dos pares. Vejamos um retrato dessa cultura participativa através da reflexão do coordenador pedagógico CP-B:

					
<input checked="" type="checkbox"/> Figura 1	<input checked="" type="checkbox"/> Figura 2	<input type="checkbox"/> Figura 3	<input type="checkbox"/> Figura 4	<input type="checkbox"/> Figura 5	<input checked="" type="checkbox"/> Figura 6
ESCOLHA TRÊS IMAGENS E REFLITA SOBRE SUA POSTURA FRENTE AS DEMANDAS RELATIVAS AO ESPAÇO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.					
(FIGURAS ESCOLHIDAS 1, 2 e 6)					
A minha prática como coordenador está voltada para o trabalho de envolver a participação de todos pelo estudo, a reflexão e a criação. A coordenação pedagógica está focada em debater o currículo e as dificuldades de aprendizagem dos alunos e em criar estratégias que possibilite facilitar o trabalho do professor para melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos. O coletivo já tem claro quais as ações e valorizam a importância do estudo e da colaboração para superar as lacunas de formação. Portanto, as figuras 2 e 6 escolhidas representam o trabalho desenvolvido pelo coletivo da escola que valoriza a cooperação e a possibilidade de atuar de forma consciente sobre a prática pedagógica. Já a figura 1 representa o olhar para o outro, pois eu entendo que o outro sempre tem algo para oferecer aos pares em sua relação. (CP-B)					

**A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E INTERAÇÕES**

Na reflexão de CP-B verificamos sua intencionalidade em marcar o espaço da coordenação pedagógica como um momento voltado para a participação de todos. Demonstra entender que não basta oferecer ao corpo docente meras informações (conceitos teóricos), pois o crescimento do grupo passa pela valorização de seus interesses e pela capacidade de relacionar-se com os pares, aspectos essenciais para que a aprendizagem docente se caracterize como uma função personalizada, estreitamente vinculada às suas experiências.

Nesse sentido, manifesta CP-B:

Os professores gostam de atividades e situações em que todos tenham espaço de participação;





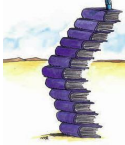

Preciso aprender sobre o tempo de cada um em despertar para a mudança;

Aborreço-me quando não motivo o meu companheiro para importância do estudo;

Não posso tolerar: procuro ser tolerante sempre. (CP-B)

As expressões de CP-B nos permitem levantar uma hipótese que nos remete a uma produção de sentidos subjetivos que repercutem em segurança para atuar frente às demandas. A partir dessas frases, sintetizamos um conjunto de hipóteses que representam sentidos subjetivos voltados para: o valor dos estudos e do processo de reflexão, a constante busca de superação de dificuldades. Esses sentidos subjetivos constituem sua configuração subjetiva de independência, indicando uma posição ativa como sujeito em relação as demandas próprias do espaço escolar.

A atuação de CP-B como sujeito de sua ação reflete-se na forma como os professores enxergam o espaço da coordenação pedagógica:

					
()Figura 1	()Figura 2	()Figura 3	()Figura 4	()Figura 5	()Figura 6
<p>ESCOLHA TRÊS IMAGENS QUE APRESENTAM UMA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM SUA ESCOLA. ESCREVA UM TEXTO RETRATANDO COMO OCORREM AS INTERAÇÕES ENTRE PROFESSORES REGENTES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS. ENFOQUE OS ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS QUE INTERFEREM NA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA.</p>					
<p>(FIGURAS ESCOLHIDAS 2, 5 e 6) Como interpretação das figuras selecionadas, posso ressaltar que a interação ocorre da melhor maneira possível, tanto entre professores quanto entre professores e coordenadores. Temos abertura para expor opiniões e sugerir temas ou metodologias de trabalho. O trabalho é realizado em grupo, com ajuda mútua para construção do conhecimento não só dos alunos como também dos professores. (PROFESSOR 1 – ESCOLA 2).</p>					

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

(FIGURAS ESCOLHIDAS 1, 2 e 5)

As interações ocorrem em todos os momentos e na coordenação coletiva semanal (quarta-feira). O supervisor pedagógico e a vice-diretora coordenam/ estruturam efetivamente os trabalhos dos professores (individualmente ou coletivamente). Considero que a articulação da equipe pedagógica com os professores e os momentos de formação continuada são os pontos positivos que contribuem para a nossa prática pedagógica. **(PROFESSOR 2 – ESCOLA 2).**

(FIGURAS ESCOLHIDAS 1, 2 e 5)

As interações entre professores regentes e coordenadores pedagógicos acontecem com reuniões pedagógicas realizadas principalmente nas quartas-feiras onde o grupo desenvolve o trabalho coletivamente, um dos aspectos positivos é a troca de experiências que ocorre, as sugestões apresentadas, a interação do grupo no sentido de atender a clientela é unânime, todos buscam meios de melhorar a cada dia as estratégias de ensino; trocando ideias como um todo é bastante significativo. **(PROFESSOR 3 – ESCOLA 2).**

As expressões dos professores regentes se integram às expressões de CP-B, evidenciando como indicador o interesse pelo conhecimento, o clima organizacional favorável para o pensar, o agir e o sentir-se importante e útil para a composição do coletivo.

Nas expressões dos professores, surge novamente um indicador de postura vinculada a sujeitos ativos, com forte ênfase no funcionamento qualitativo do fazer coletivo.

Percebemos que a subjetividade social da escola 2 é marcada por uma concepção geral de que a coordenação pedagógica coletiva é um espaço portador de múltiplas alternativas e respostas, diante das quais os sujeitos assumem a responsabilidade de construção de suas trajetórias profissionais tendo como ponto norteador a valorização do outro nos processos de interação. Isso se apresenta na seguinte expressão de CP-B ao responder sobre os aspectos que geram desmotivação no desempenho da sua função:

Eu não consigo ver desmotivação. A partir do momento que vejo possibilidades em mim, eu vejo nos outros, mas não há a necessidade de ver todos da mesma forma.

O que mais me motiva é saber que somos agentes de mudança. E também buscar no outro um parceiro. E cada um constituir dentro das suas possibilidades, quando isso acontece geramos crescimento. Quando o outro percebe que é respeitado dentro do processo dele, ele procura crescer. Se for tratado como inferior, ele se fecha. Nós somos incompletos e precisamos uns dos outros. É assim que eu vou me constituindo, na interação. **(CP-B)**

**A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E INTERAÇÕES**







4.2.3. As interações na Escola 3 (coordenadores pedagógicos C, D e E).

A comunicação é um processo essencial de toda atividade humana, já que se baseia na qualidade dos sistemas interativos que o sujeito desempenha (GONZÁLEZ REY, 1995).

Entendemos que a coordenação pedagógica deva ser um processo orientado para o desenvolvimento pleno dos professores e coordenadores pedagógico.

Coordenar a prática pedagógica exige protagonismo, reflexividade, implica considerar a complexidade em que o espaço é constituído, também exige um olhar singularizado para os processos individuais, ou seja, para as tramas em que são tecidas as relações interpessoais.

Nesse sentido, torna-se conveniente apresentar as relações interpessoais travadas pelos coordenadores pedagógicos CP-C, CP-D e CP-E, vinculados a escola 3.

					
()Figura 1	()Figura 2	()Figura 3	()Figura 4	()Figura 5	()Figura 6
ESCOLHA TRÊS IMAGENS E REFLITA SOBRE SUA POSTURA FRENTE AS DEMANDAS RELATIVAS AO ESPAÇO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.					
(FIGURAS ESCOLHIDAS 1, 3 e 4)					
As atribuições que são delegadas pelas instituições aos coordenadores pedagógicos, os impedem de atuarem com autonomia dentro do espaço escolar no que diz respeito ao seu papel de agente formador e transformador de comportamentos.					
O espaço destinado ao coordenador é discriminado, desvalorizado, limitado é muita vez ignorado por muitos.					
O coordenador ainda é visto como um “tapa buracos”. É uma função sem identidade própria. O próprio órgão empregatício (SEDF) que o coloca nesta função, não o reconhece como “peça chave”, para o bom desempenho pedagógico. Neutraliza, limita o desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos; não preocupando-se com a formação continuada desse profissional. (CP-C)					
(FIGURAS ESCOLHIDAS 1, 3 e 6)					
Eu me vejo atrás de uma janela, estou ciente do que está acontecendo, mas parece que eu não faço parte (telespectadora).					
As coisas estão perdidas, eu fico angustiada porque as coisas não acontecem. Parece que eu estou amarrada com pés e mãos atados.					
Agora é que criamos um espaço (toda terça-feira) para nos reunirmos (os três coordenadores), a diretora impôs, porque antes não funcionou, a diretora e a vice tomaram a frente.					
Para resolver os conflitos precisamos nos unir (figura 6). (CP-D)					

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

(FIGURAS ESCOLHIDAS 3, 4 e 6)

A figura 03 mostra uma pessoa amarrada, impedida de realizar suas atividades. Sinto-me dessa forma em função de uma Instituição que (SEDF) não define claramente a função de cada ator, ou o que é definido no papel não pode ser efetivado na prática por falta de recursos humanos ou excesso de direitos. Cada pessoa exerce sua função como a entende. A eleição para diretores que para muitos significa um avanço deixa essa figura na berlinda caso queira continuar no cargo precisa relevar muitas situações que prejudicam o trabalho pedagógico e conseqüentemente a aprendizagem do aluno. Todas essas situações levam a uma ausência da identidade (figura 04) do coordenador/supervisor pedagógico, pois a demanda de problemas emergenciais existentes na escola na maioria das vezes não tem relação com o que diz a portaria sobre a função desses atores, mas precisam ser resolvidos. E finalmente a figura 06 ilustra como eu acredito que deva ser realizado o trabalho pedagógico. Muitas mãos trabalhando em harmonia com o mesmo objetivo. Para isso é preciso definir que conhecimentos/teorias serão utilizados como norte para o êxito desse trabalho. (CP-E)

Observamos nas expressões desses três coordenadores pedagógicos indicadores relacionados a um determinismo externo. González Rey conceitua determinismo externo como:

Compreendemos por determinismo externo a dependência que estabelece o indivíduo da avaliação social para o exercício de seu comportamento pessoal. Esses indivíduos desejam que os demais os aprovem, valorizem-nos e reconheçam-nos, apresentando, assim, um nível de autodeterminação muito baixo. (GONZÁLEZ REY, 2004b, p. 74-75).

Possivelmente, esse fato os impede de avançar no desenvolvimento de suas funções. Apresentam uma dependência a normas, e isso estabelece uma relação com uma produção de sentido subjetivo que, entre outras coisas, parece se expressar através da insegurança em si mesmo, algo que devemos confirmar dispondo de mais indicadores.

É interessante ressaltar que todos eles marcaram a figura 3, que representa uma pessoa “amarrada”. Ao selecionarem tal figura, apresentam uma fonte de emotividade que pode ser um elemento de sentido subjetivo relacionado ao isolamento, constituindo assim um forte indicador de conflitos entre os três coordenadores pedagógicos.

Possivelmente, esse suposto conflito é gerado pela falta de abertura de um espaço dialógico. Vejamos a seguir:

Acontecem alguns momentos aqui na escola que eu não sou incluída (reuniões). Muitas vezes sinto que me chamam por chamar. Sinto também que tem uma hierarquia entre coordenador pedagógico e supervisor pedagógico. Tudo isso me faz recuar. (CP-C)

Eu estou tão angustiada com a coordenação pedagógica. Tudo está solto sem direcionamento. Precisamos sentar, fazer junto, conversar. (CP-D)

Não dá para fazer planejamento, porque a equipe nunca está junta. Cada um faz uma coisa. Não acontece reunião. (CP-E)

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

Percebemos claramente as dificuldades desses coordenadores pedagógicos para estabelecer um espaço interativo bem definido, promotor de diálogo, capaz de gerar desenvolvimento profissional.

A comunicação que promove o desenvolvimento é precisamente aquela em que os sujeitos envolvidos promovem motivos específicos em direção ao processo interativo, o que implica a capacidade de entrar em um contato personalizado de profundo valor motivacional e, através desta motivação compartilhada, expressar os interesses pessoais que se integrarão no vínculo interativo. A incapacidade de criar motivos recíprocos na interação como processo para o desfrute do outro ou dos outros em diferentes aspectos da própria interação com frequência da espaço para relações não saudáveis, que se sustentam em vínculos de dominação-dependência. (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 6, Tradução nossa)

Considerando, portanto, as premissas apontadas acima por González Rey, entenderam que o espaço da coordenação pedagógica deva ser uma instância de diálogo, pois é isso que garante o desenvolvimento simultâneo dos coordenadores pedagógicos e de um coletivo docente efetivamente participativo.

Outro ponto a ser destacado é a desvalorização do processo de construção coletiva de propostas. Podemos perceber esse fato na seguinte expressão: *“As companheiras de trabalho pensam que eu quero tomar a frente, aí eu fico só. As relações aqui são inter-rompidas, pois existe divergência no pensar”* (CP-C).

Observamos que todas as formas de expressão de CP-C indicam o sentido que as interações relacionadas ao espaço da coordenação pedagógica têm para ela, como um espaço de fracasso e desvalorização. CP-C, neste momento, demonstra necessitar de apoio dos outros coordenadores pedagógicos para conversar sobre o que pensa, sobre suas necessidades e ideias que acha importante colocar em prática.

Essas expressões do CP-C são referentes tanto a si mesmo como à subjetividade social. Outros indicadores que caminham nessa mesma direção estão presentes nas frases de CP-D:

O grupo de coordenadores tem que se entrosar melhor para crescer. Tem que ter intencionalidade, estudo, saber o que vai fazer. Tem que ter envolvimento do grupo. (CP-D)

A reflexão de CP-D denuncia uma subjetividade social marcada pela estagnação profissional. CP-D aponta para um contexto produtor de um sentido subjetivo caracterizado pela exclusão dos outros. Essa exclusão, por sua vez, impossibilita esses três coordenadores de se tornar sujeitos de seu fazer profissional.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

Em várias conversas informais com professores e equipe gestora, observamos que CP-C é posicionada de forma inferior, incapaz de desenvolver um trabalho de qualidade. CP-C, por não se sentir aceita, não estabelece vínculos significativos com a equipe pedagógica.

Dessa forma, percebemos a ausência de uma interdependência dos coordenadores pedagógicos da escola 3. Mais uma vez CP-C se posiciona, evidenciando o isolamento em que vivencia:

Muitas vezes eu crio algo, um tipo de material, por exemplo, e a supervisora pedagógica que está acima do coordenador pedagógico, já tem algo pronto para levar para os professores. As pessoas daqui não acreditam no meu comprometimento. **(CP-C)**

Os processos simbólicos de CP-C a limitam em seu desenvolvimento como coordenador pedagógico, tal fato a impede de constituir novos sentidos subjetivos e isso atrapalha o emergir de suas potencialidades individuais. Tal fato é explicado por González Rey:

Quando um sujeito sente que tudo o que o caracteriza é socialmente rejeitado e desvalorizado, caso ele não disponha de recursos subjetivos para relativizar as consequências dessa experiência, e se não puder ocupar espaços sociais próprios, as emoções e os processos simbólicos em relação a si mesmo seriam limitadores de seu desenvolvimento pessoal. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p.40)

No processo de pesquisa, após uma entrevista com CP-E, identificamos uma fala que denota a forma como CP-C é desvalorizada:

As vezes sinto pena de CP-C, porque se contenta em ficar fazendo só coisas para os professores (tipo entregar material).
Muitas vezes a pessoa não acredita nela mesma. Já falou uma vez que quem sabe mais faz mais! **(CP-E)**

CP-C é relegado a uma posição inferior. Na opinião de CP-E, ele é capaz de desenvolver apenas atividades de ordem instrumental. Ele é claramente desqualificado e responsabilizado pelos entraves organizacionais relacionados ao trabalho pedagógico da escola 3; dessa forma, podemos construir a hipótese de que CP-C pode não dominar questões pedagógicas que o levem a promover saltos qualitativos no desempenho de sua função. Em conversas informais com a equipe gestora, destacamos as seguintes expressões sobre CP-C:







Tem uma pessoa no grupo que trava todo o processo, por não ser aberta ao diálogo, só faz o que quer. **(GESTORA 1)**

O problema de CP-C é não ver CP-E como chefe. **(GESTORA 2)**

Entendemos que as relações não podem estar sujeitas a imagens estáticas (GONZÁLEZ REY, 2005a), pois anulam os sujeitos no percurso da dinâmica interativa.

**A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E INTERAÇÕES**

Quando as relações profissionais partem de atitudes rígidas, baseadas em categorias valorativas, tornam-se limitantes para o desenvolvimento pleno da subjetividade individual, refletindo negativamente na subjetividade social. Desse modo, os professores regentes da escola 3 expressam:

					
()Figura 1	()Figura 2	()Figura 3	()Figura 4	()Figura 5	()Figura 6
ESCOLHA TRÊS IMAGENS QUE APRESENTAM UMA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM SUA ESCOLA. ESCREVA UM TEXTO RETRATANDO COMO OCORREM AS INTERAÇÕES ENTRE PROFESSORES REGENTES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS. ENFOQUE OS ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS QUE INTERFEREM NA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA.					
(FIGURAS ESCOLHIDAS 1, 3 e 4)					
As interações entre professores regentes e coordenadores pedagógicos estão atualmente marcadas por uma desconexão de objetivos e práticas pedagógicas. No início do ano letivo tínhamos uma coordenação pedagógica mais atuante, centrada e articulada que ao conduzir os encontros pedagógicos deixava claro a intenção de fazer daquele momento algo construído coletivamente, portanto conectado com as necessidades teóricas/práticas dos professores. Aquele tempo e espaço se constituiu como oportunidade de formação e construção de estratégias pedagógicas viáveis. Percebia-se que havia um fio condutor entre uma coordenação e outra, ou seja, algo maior que regia os encontros. Hoje, as ações são fragmentadas, os professores meros executores (figura 1) e engessados num cumprimento de tarefas isoladas (figura 3).					
(PROFESSOR 1 – ESCOLA 3).					
(FIGURAS ESCOLHIDAS 1, 3 e 4)					
A figura 1 representa o meu olhar desejante de propostas que fortaleça o coletivo. Mas parece que o grupo de coordenadores pedagógico não vivem em consonância. Demonstram que estão amarrados (figura 3) em conflitos. Isso impede que a coordenação pedagógica seja um espaço de crescimento mútuo como na figura 2. Não vejo continuidade no trabalho e nem ligação entre os membros que estão na função de coordenadores pedagógicos. Ao competirem entre si, fazem com que as propostas não se consolidem. E tudo muito frio, sem empolgação, isso contribuí para o trabalho docente não crescer. Muitas vezes me sinto sozinha, com a impressão que nada caminha. (PROFESSOR 2 – ESCOLA 3).					

Quando o Professor 1 fala sobre “algo maior que regia os encontros”, podemos formular a hipótese de que já vivenciou momentos na coordenação pedagógica de integração entre os pares.

Já o Professor 2 alerta para o fato de que “é tudo muito frio, sem empolgação”; essa frase denota a falta de envolvimento dos coordenadores pedagógicos no momento atual e isso impede a produção de novos sentidos subjetivos que lhes façam superar os conflitos.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

A impossibilidade dos coordenadores pedagógicos de produzir sentidos subjetivos diferenciados favorece a cultura do silêncio, aliada ao simples cumprimento de tarefas. Somente a assunção da condição de sujeito permitiria uma produção subjetiva alternativa que levaria à mudança (GONZÁLEZ REY, 2007) e, para isso, o diálogo promotor de emoções diferenciadas.

Ao defender a coordenação pedagógica como espaço promotor de relações dialógicas (MUNDIM, 2009), estamos colocando os sujeitos em um lugar de destaque, concebendo-os como construtores singulares dos espaços sociais.

Os conflitos presentes nas interações dos coordenadores pedagógicos da escola 3 refletem a não aceitação do outro como ser de possibilidades. Tal fato é fundamental para entender os núcleos de sentido de CP-C em relação aos outros coordenadores e a si próprio. Ele se considera um coordenador pedagógico não valorizado e não aceito. Quando CP-C isola-se e apenas se dedica a atividades instrumentais (fazer murais, enfeites, distribuir material), deixa claro que quer ser visto de maneira positiva, querendo vencer o estereótipo de coordenador pedagógico não competente e, com essa ação, produzir novos sentidos subjetivos para si próprio e para os colegas de profissão.

No entanto, a escola 3 é configurada partindo de vínculos autoritários. A falta da abertura de um espaço de debates entre equipes gestora e coordenadores deteriora as relações entre os pares, o que, lamentavelmente, se estimula com frequência no interior das instituições escolares. González Rey destaca que:

[...] um dos maiores problemas das instituições atuais é a impossibilidade de assimilar em sua riqueza as lógicas diferenciadas dos sujeitos que se integram a elas. As instituições, ao invés de facilitarem a expressão criativa ao sujeito, tentam domesticá-lo a qualquer custo, assimilando-o a um igualitarismo absurdo que não responde a suas possibilidades diferenciadas e sim a um direito padronizado. (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 174)

Sem a abertura ao diálogo e sem a valorização das singularidades, é impossível estabelecer interações qualitativas no espaço da coordenação pedagógica.

Dessa forma, esta pesquisa privilegiou princípios relacionais e dialógicos voltados à constituição de espaços alternativos de subjetivação, facilitadores de novas formas de atividades pedagógicas e comunicação que propiciem emoções e desdobramento simbólicos promotores de um processo de ruptura e criação advindo das ações dos coordenadores pedagógicos.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

4.3. ENCONTROS REFLEXIVOS: OPORTUNIDADE DE COMUNICAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE NOVAS CONCEPÇÕES

O desenvolvimento desta pesquisa ocorreu através de encontros reflexivos que se constituíram como momentos privilegiados estimuladores de diálogo entre a pesquisadora e os coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa.

Os encontros reflexivos aconteceram entre agosto de 2009 e setembro de 2010 e tinham como objetivo principal a criação de um espaço dialógico favorecedor de colaboração entre os participantes da pesquisa.

Partindo do pressuposto de que os coordenadores pedagógicos vivem em constante processo de constituição profissional, foram propostos vinte encontros reflexivos ao longo da pesquisa, visto que esses momentos foram-se constituindo como espaço interativo, ajudando a reorganizar as estruturas já fixadas, ampliando os níveis de conhecimento teórico e prático da pesquisadora e dos coordenadores pedagógicos, conforme ensina Ibiapina (2008).

Os ciclos reflexivos, sendo um momento produtor de sentidos subjetivos, possibilitaram o desenvolvimento de subjetividades individuais e da subjetividade social. As relações dialógicas estabelecidas entre pesquisadora e coordenadores pedagógicos transformaram-se em itinerários para a construção de um novo olhar sobre os coordenadores, bem como para o espaço da coordenação pedagógica.

O vínculo entre pesquisadora e coordenadores pedagógicos visou estimular as potencialidades subjetivas da personalidade mediante relações dialógicas em um processo de comunicação efetivo e a implicação dos coordenadores pedagógicos nessa comunicação. Durante esse processo, os coordenadores pedagógicos foram considerados sujeitos de sua profissão, o que possibilitou gerar questionamentos sobre suas experiências, impulsionando-os a desenvolver a capacidade criadora e a legitimidade de seus pensamentos. Isso gerou processos de sentido que influenciaram no desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos.

Dessa forma, a participação dos cinco coordenadores pedagógicos em uma pesquisa de cunho colaborativo quebra o isolamento que geralmente é vivenciado por alguns coordenadores pedagógicos das escolas públicas do Distrito Federal. Essa quebra

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

facilitou a produção de novos sentidos subjetivos que, ao se integrar em suas configurações subjetivas atuais, levaram a mudanças.

A transformação subjetiva e relacional abriu caminho para a transformação da postura profissional e pessoal dos coordenadores pedagógicos. As relações sociais com os seus iguais possibilitaram vivenciar a construção de um trabalho coletivo voltado para o debate e a criação de ideias autênticas, ou seja, alguns dos cinco coordenadores pedagógicos passaram a se posicionar como investigadores e produtores de suas práticas.

Neste tópico, serão discutidos alguns recortes das atividades que foram propostas nos encontros reflexivos. Vale informar que foram selecionadas as expressões mais significativas dos coordenadores pedagógicos devido ao limite de páginas definido para esta dissertação.

As expressões a seguir ilustram as transformações e ou estagnações que foram ocorrendo com os coordenadores pedagógicos ao longo da pesquisa.

ENCONTRO REFLEXIVO

Objetivo: Refletir sobre a constituição do coordenador pedagógico, tendo como fundamento a categoria sujeito de González Rey, (2002, 2004) e a concepção de sujeito de Paulo Freire (1979, 1996, 2005).

Número de encontros: 4 encontros.

Dinâmica utilizada: Conversação e atividades propostas no diário reflexivo.

Materiais utilizados: slides (fundamentação teórica), poema, obra de arte, artigos científicos, vídeo “[Vida Maria](#)”.



Mosaico
Tomás Link

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições [...], introduz-se nelas, de maneira crítica.

Paulo Freire (1979)

Ao longo desses anos de trabalho pedagógico na SEDF ainda não tínhamos tido a oportunidade de conhecer, refletir e discutir questões tão relevantes no processo de formação da identidade do Coordenador Pedagógico. Aliás, não conhecíamos e nem discutiam, temas importantes no contexto educacional como: Currículo, Avaliação, Formação de professor, professor- pesquisador-reflexivo, práxis... Muito menos o papel do coordenador pedagógico. Ele era, muitas vezes, aquele professor que escolhia por último, durante o processo de escolha de turma. Como não queria ficar sem lotação, submetia-se ao “camuflado” cargo de coordenador. Na verdade, se ocupava de atividades das mais variadas: mecanógrafo, atendente de telefone,

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

menino de recado, “tampa-buraco” de professor, entre tantos outros. Só não realizava o trabalho que lhe era destinado: desenvolver, juntamente com o grupo de professores o trabalho pedagógico da escola. Hoje esta visão está, gradativamente, sendo repensada e reelaborada. Escuto em reuniões pedagógicas com a DRE que a escola que tem um bom coordenador tem um coletivo forte. Melhor seria se recebêssemos desde o início do ano letivo, a formação necessária e imprescindível para que toda escola tivesse um “coletivo forte”. Pretendo colher bons frutos na coordenação pedagógica. Agir para promover mudanças. (CP-A)

CP-A reconhece a importância de momentos geradores de reflexão, dessa forma compara o momento atual com outras épocas por ele vivenciadas. Essa comparação, possivelmente, representa uma tomada de decisão que o leva a mudanças, a reelaborar novas formas de atuação, partindo da interpretação da realidade. Ao se reportar à DRE (Diretoria Regional de Ensino) e ao processo de formação continuada, coloca-se como um mero “recedor”, pois suas vivências o fizeram cristalizar o verbo receber.

Romper com essa concepção requer pares para confrontar ideias, como também o entendimento de que o conhecimento se constrói na interação com outros pares em um processo de se colocar como adulto aprendiz.

Tal processo foi proporcionado no decorrer dos ciclos reflexivos, permitindo CP-A vasculhar o momento atual, criticar o passado e projetar o futuro, demonstrando uma intencionalidade voltada para a promoção de mudanças.

Em um dado momento da pesquisa, CP-A se posiciona como um profissional que deve pensar sua prática:

Mais do que aprender sobre teorias, práticas, metodologias, quero resgatar o verdadeiro significado da palavra Educador. Sentir que teoria e prática devem se transpassar a fim de resgatar nossa dignidade enquanto seres pensantes, que transformam e se deixam transformar, em busca de uma sociedade mais igualitária e humana. (CP-A)

Essa constatação nos remete à hipótese de que, quando o coordenador pedagógico se posiciona como um intelectual que pensa sua prática, aliada à uma fundamentação teórica, este consegue mobilizar mudanças, assumindo-se como um profissional em constante constituição, dinâmico e consciente de que tem de enfrentar desafios.

No trecho acima, expresso por CP-A, encontramos um indicador relacionado a uma configuração subjetiva de enfrentamento da realidade. Tal configuração subjetiva se confirma no seguinte comentário:

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

Quantas vezes me senti solitária, sem apoio, sem direção, enquanto coordenadora. Em alguns momentos, passei a acreditar que realmente a função que exercia era mera ilusão, que o que propunha e fazia não possibilitaria crescimento, reflexão, emancipação.

As discussões dos artigos lidos e das atividades colaborativas construídas ao longo dos encontros da pesquisa tem sido fundamentais para a constituição do meu ser sujeito-coordenador. Hoje, adoto uma postura mais autônoma diante do que faço. Acredito no meu trabalho, e por isso busco cada dia mais me aprofundar nas questões que estão intimamente ligadas com a aprendizagem, com a práxis, com a reflexão e com a formação de um cidadão capaz de construir seu próprio caminho. (CP-A)

A solidão que marcou o passado profissional serve para reflexão do hoje, gerando valorização do diálogo e da construção de atividades colaborativas.

CP-A, gradativamente, troca o verbo “receber”, por outros verbos tais como constituir-se, acreditar, buscar, construir. Considera que partilhar com o outro amplia o olhar para si:

O nosso grupo de pesquisa é tão importante pra mim, gosto de participar muito! A nossa discussão aqui, me fez encontrar o sentido do que é ser coordenador pedagógico.

Entendi os meus limites e minhas possibilidades. Aprendi a dialogar, a valorizar as minhas pequenas conquistas.

Sabe o que eu, mas gostei? Eu hoje sei que tudo na vida é um processo, não existe nada pronto, temos que construir juntos ... (CP-A)

Em um dos encontros reflexivos foi discutido o tema *Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou reprodução?* O debate ocorreu tendo como suporte depoimentos de outros coordenadores sobre suas práticas e o livro de literatura infantil *O menino e o muro* de Sônia Junqueira⁵.

Nesse contexto, CP-A expressou a seguinte opinião:

O muro era escuro e ficou colorido devido à vontade do menino querer mudar. Ele se colocou como agente transformador. Se nós coordenadores pedagógicos ficarmos esperando tudo de mão beijada, nada acontece. (CP-A)

Nesse mesmo encontro, orientei a utilização do diário reflexivo, propondo a criação de um muro escuro e de outro colorido. No muro escuro, CP-A deveria escrever sobre suas angústias e sobre o que atrapalha o desenvolvimento da coordenação pedagógica; já no muro colorido, deveria escrever as ações necessárias para transformar a coordenação pedagógica em um espaço gerador de aprendizado docente. Vejamos suas reflexões:

⁵ JUNQUEIRA, S. *O menino e o muro*. São Paulo: Ática, 1992.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES



Imagens do Livro *O menino e o muro* – Sônia Junqueira

MURO ESCURO	MURO COLORIDO
<ul style="list-style-type: none"> • Silêncio dominante; • Ausência de interação entre coordenação pedagógica e corpo docente; • Falta de embasamento teórico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover momentos de avaliação do trabalho pedagógico, refletindo sobre nossas ações; • Escutar o que as professoras tem a dizer: suas angustias, dificuldades, limitações; • Reinventar o espaço da coordenação pedagógica, propondo discussões e atividades estimuladoras.

Podemos perceber que o ato de promover, escutar e reinventar confere a CP-A uma forma de agir mais condizente com as ansiedades e necessidades do corpo docente. Preocupa-se em avaliar e escutar o outro. Nesse sentido, podemos levantar a hipótese de que CP-A passe a ver os professores de sua escola como sujeitos de suas práticas.

Ao valorizar momentos avaliativos, demonstra buscar formas significativas de atuar, ou seja, a avaliação dos professores serve de como referencia para vislumbrar novas alternativas, pautado no reinventar.

Nesse sentido, o reinventar é um forte indicador de um novo sentido subjetivo que se constitui em sua configuração subjetiva e que está inserida na subjetividade social de sua escola.


O núcleo de sentido referente ao reinventar não se esgota nas discussões acima, mas aparece em outras expressões de CP-A e relacionadas a outros temas; ao assistir o vídeo “Vida Maria”, em um dos encontros reflexivos, CP-A afirma:

Não quero mais ficar esperando pela Secretaria de Educação. E ficar fazendo só o que eles propõem. Fazer isso é ficar reproduzindo a vida toda!
Quem gera a nossa capacidade de atuar, somos nós mesmos. A mudança tem que acontecer de baixo para cima. Se eu não pintar os meus muros, derrubar as minhas cercas, quem vai fazer isso por mim? (CP-A)

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

Pintar muros e derrubar cercas é um indicador de que busca por superar impossibilidades. Inspirado pelo debate ocorrido entre a pesquisadora e os outros participantes da pesquisa, pelo teor das leituras e pelo compartilhar das experiências e percepções dos outros pares, CP-A aposta em novas posturas, sente-se fortalecido, cultivando em si mesmo processos de reinvenções.

Parece oportuno, neste momento, apresentar as expressões do CP-B e suas percepções ao longo dos encontros reflexivos:



Mosaico
Tomás Link

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições [...], introduz-se nelas, de maneira crítica.

Paulo Freire (1979)

A constituição da identidade se dá nas interações familiares, sociais e culturais. Dá-se na fase de desenvolvimento e ao longo de nossa existência. Por fazer parte de um contexto sócio-histórico, o homem constrói através das interações a sua identidade.

A escola certamente desempenha papel fundamental no processo de constituição da identidade, pois permite ao homem refletir sobre suas relações e sobre a sua história por meio das experiências e do conhecimento adquirido ao longo da sua existência. Os espaços de troca que ocorrem nas coordenações pedagógicas possibilitam o repensar e o redirecionamento das ações que devem estar pautadas em bases conceituais sólidas e que sejam compartilhadas pelo coletivo. A constituição da identidade do coordenador passa pela capacidade de se posicionar, mas acima de tudo pelo respeito ao corpo docente e as construções coletivas que se dão neste espaço. **(CP-B)**

O depoimento acima revela a conscientização que CP-B tem do papel das interações na promoção do processo de sua constituição profissional e da constituição dos outros pares que fazem parte do cenário da coordenação pedagógica da escola 2.

Dessa forma, CP-B ancora suas ações no acolhimento do outro, viabilizando um envolvimento focado no refletir-junto e no construir-junto. Dessa forma, evidencia compromisso com o coletivo docente, pois quando enfatiza que “os espaços de troca possibilita o repensar e o redirecionamento das ações”, coloca-se como mediador que busca encontrar respostas para as reais necessidades apresentadas pelo coletivo docente.

Nesse processo, CP-B considera que o social atua como elemento produtor de sentido partindo do lugar do sujeito em seu sistema de relações e da história desses sujeitos (GONZÁLEZ REY, 2003). A partir disso, evidenciamos um indicador de que CP-B

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

orienta-se pelo entendimento de que é constituído subjetivamente. Esse indicador também é retratado na seguinte expressão de CP-B:

Procuro buscar no outro um parceiro, pois sei que cada um pode contribuir de acordo com suas possibilidades. Quando isso acontece geramos crescimento pessoal e profissional. Nós somos incompletos e é na abertura para o diálogo que vamos modificando nosso olhar, nossos discursos e nossas ações. **(CP-B)**

Para CP-B, o constituir-se na relação com o outro representa um processo simbólico de participação ativa no espaço da coordenação pedagógica. As expressões de CP-B traduzem aspectos da subjetividade social da escola 2, que se configura como um espaço de construção e criação coletiva.

Outro ponto que merece destaque é a expressão “nós somos incompletos”; tal expressão é um indicador de valorização da *processualidade* humana, é assumir que as vivências singulares vão constituindo os sujeitos, é também uma recusa a formas deterministas e estáveis do ser profissional.

Assim, a experiência profissional de CP-B contribui para o desabrochar de suas potencialidades. Quando assume a incompletude, coloca-se em uma posição de emancipação, rompendo com a reprodução, pois a sua incompletude é atrelada a uma constante reflexão de sua prática. Também podemos verificar tal postura de CP-B quando se expressa em uma de nossas entrevistas da seguinte forma:

A ausência de reflexão faz com que o trabalho seja algo intuitivo, desvinculado da necessidade de estudo, sem um olhar de pesquisador (investigador) reproduz tudo a vida inteira. Hoje eu me sinto como profissional, e não posso parar de fazer perguntas, não busco certezas. O que pauta o meu trabalho é observar as respostas que vão sendo dadas pelo outro e pela minha busca. Não quero só repetir as coisas, quero criar partindo das necessidades. **(CP-B)**

Nesse contexto, CP-B enfatiza a importância de um olhar investigativo sobre a sua prática profissional, o que vai marcá-lo como um coordenador pedagógico que busca mudanças. O investigar possibilita acessar novas ideias e criar uma forma de organização coletiva.

Após assistir o vídeo “[Vida Maria](#)”, comenta sobre os prejuízos de uma prática pedagógica que é pautada em mecanismos de reprodução e de alienação. Enfatiza o diálogo como instrumento que cria e recria o espaço da coordenação pedagógica.

Esse vídeo me faz pensar sobre a falta de diálogo no espaço da coordenação pedagógica. A falta de diálogo cristaliza práticas que não favorecem o enfrentamento de situações adversas. Nós precisamos ter voz, marcar nossa atuação. Para nos constituirmos como sujeitos, precisamos demonstrar intencionalidades. A cerca que aparece nas cenas do vídeo me chamou bastante

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

atenção. A cerca representou para mim um limite, o mesmo limite que é imposto pela Secretaria de Educação. Acredito que precisamos investigar os limites que nos são impostos, ter um olhar crítico que favoreça a interpretação da nossa realidade. Isso nos ajuda a transpor limites, a nos posicionar. (CP-B)

Diante dessa afirmação, podemos perceber CP-B projetando-se como sujeito atuante, intencional, reflexivo, criativo, consciente, atual e interativo (GONZÁLEZ REY, 2003). Nesse processo, podemos afirmar que:

A condição de sujeito é essencial no processo de ruptura dos limites imediatos que o contexto social parece impor, e é responsável pelos espaços em que a pessoa vai modificando esses limites e gerando novas opções dentro da trama social em que atua. (GONZÁLEZ REY, 2003, p.237)

A visão aqui defendida permite levantar a hipótese de que CP-B intenta romper com formas rígidas e autoritárias advindas da instituição em que trabalha. Reconhecer-se como sujeito de sua profissão amplia sua expressão criativa diante de estratégias que necessita construir, comprometendo-se de forma permanente em sua prática social.

Esse comprometimento gera a capacidade para estruturar o seu campo de ação de forma que sempre inclui o “outro” para a efetivação qualitativa das práticas relativas ao espaço da coordenação pedagógica. Desse modo, podemos constatar mais uma vez valor dos outros profissionais que interagem com CP-B. Na atividade relacionada ao livro “[O menino e o muro](#)” de Sonia Junqueira, CP-B elabora as seguintes ideias:



Imagem do livro *O menino e o muro* de Sonia Junqueira

MURO ESCURO	MURO COLORIDO
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de clareza nas ações do coordenador pedagógico (posicionamento); • Reprodução sem reflexão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Posicionamento efetivo do coordenador pedagógico; • Trabalho colaborativo; • Estudo e reflexão ; • Trabalho criativo; • Respeito e valorização do outro; • Acreditar nas possibilidades de cada um dos envolvidos no espaço da coordenação pedagógica.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

Essa forma que CP-B entende o espaço da coordenação pedagógica revela que a emergência do sujeito que interage no espaço da coordenação pedagógica tem muito a ver com a qualidade da comunicação e com o envolvimento afetivo dos profissionais, implicando um ambiente facilitador de aceitação e segurança promotor do desenvolvimento de sentidos subjetivos facilitadores de um posicionamento profissional.



Mosaico
Tomás Link

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições [...], introduz-se nelas, de maneira crítica.

Paulo Freire (1979)

Ao pensar nos caminhos que percorri na longa jornada chamada “educação”; onde mudanças acontecem constantemente em relação a leis, metodologias, adaptações curriculares e também nas pessoas envolvidas neste ambiente. Fui capaz de entender, porque renovações são necessárias mesmo que muitas vezes sejam desagradáveis e cheias de expectativas.

Lembro de como me comportava em sala de aula em minha infância e adolescência, como também nos primeiros anos com profissional de educação. Nestes momentos sentia-me como uma esponja, que só absorvia o que era lançado sobre mim... Muitas vezes apática. Poucas vezes manifestava os pensamentos que fluíam em minha mente, insegurança, falta de liberdade de expressão, medo de errar... Não sei ao certo, só sei que hoje, cresceu a oportunidade de expressão, diálogo entre educador e educando, entre o indivíduo e o espaço em que atua. (CP-C)

Os momentos de reflexão gerados nos encontros com o grupo de pesquisa permitem ao CP-C rememorar fatos e posturas que marcaram o passado, lançando um novo olhar sobre a ação pedagógica atual.

Ao enfatizar que anteriormente “sentia-me como uma esponja, que só absorvia o que era lançado sobre mim”, demonstra incomodar-se com a apatia, com a insegurança, o medo de errar, a falta de liberdade de expressão e a postura de reprodução.

CP-C, ao reviver emoções do início de sua profissão, busca compreender sua condição atual. Nesse aspecto, González Rey (2003) destaca que os sentidos subjetivos se configuram e reconfiguram em um movimento permanente de forma recursiva, sendo assim as experiências passadas vão se incorporando às atuais, formando novos sentidos.

A releitura das vivências e o partilhar de histórias pessoais movimentam novos repertórios, gera novas expectativas. Podemos perceber esse movimento na seguinte afirmação de CP-C:

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

Conviver com coordenadores pedagógicos de outras escolas, aqui no grupo de pesquisa, me faz constituir pelo exemplo. Ao ouvir CP-A e CP-B, vou refletindo e observando onde tenho que mudar, pois nada é permanente, tudo vai se transformando. Cada momento vamos melhorando, pois surge outros objetivos.
(CP-C)

Percebemos claramente que CP-C demonstra que a aceitação e o relacionamento interpessoal são centrais para o seu desenvolvimento profissional. É muito importante ressaltar que nesta expressão de CP-C aparece um sentido relacionado ao ato de aprender sempre: “...nada é permanente, tudo vai se transformando...”.

Isso que salientamos é um indicador de que CP-C reconhece suas limitações, valorizando a busca por um desenvolvimento não só por vias formais (cursos, palestras), mas também através do relacionamento com os outros coordenadores pedagógicos.

Assim, o diálogo que ocorre nos encontros reflexivos estimula o envolvimento de CP-C no processo de reflexão sobre sua atuação como coordenadora pedagógica, tal processo a capacita para enfrentar com maiores recursos o desafio de ser coordenador pedagógico, pois como afirmamos no tópico anterior, CP-C não se sente aceita pelos outros dois coordenadores pedagógicos da escola em que é lotada (escola 3).

Ampliando essa ideia, CP-C apresenta a seguinte reflexão:

Aqui na escola eu não tenho espaço para falar e realmente ser ouvido. Tenho vontade de abrir esse espaço aqui, assim seria ótimo.
Mas eu não vou deixar isso me abater, meu ideal como educador é trabalhar numa relação de troca, parceria. (CP-C)

Ao ser questionado pela pesquisadora a respeito da importância de ter participado dos encontros de pesquisa, ele diz:

Nos nossos encontros entendi a importância de lutar pelo meu espaço. Não posso deixar que o outro limite o meu espaço, o meu fazer. O meu posicionamento é que faz a diferença. (CP-C)

Diante da resposta de CP-C podemos entender que é no espaço de diálogo que ele vai-se constituindo profissionalmente; dessa forma, quando sente que algo ou alguém o limita, busca posicionar-se. O posicionamento garante sair da solidão e da estagnação, com vistas ao exercício pleno da participação.

O ato de participar representa um fio condutor para a mudança, pois promove reconstruções do pensar e do agir, viabilizando romper com modelos tradicionalmente instituídos.

**A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E INTERAÇÕES**

CP-C, ao participar do debate sobre o vídeo “[Vida Maria](#)”, enfoca justamente a necessidade de Maria romper com a reprodução de uma vida marcada pela rotinização inflexível. Nesse sentido, expressa:

Quando ela olha pro céu, transmite a ideia de estar buscando uma forma para mudar. Parece que ela quer alçar voos.

Quando volta o olhar para a sua realidade vê que está sozinha e não encontra força para buscar outras opções de vida. Maria tem consciência que precisa mudar, mas não sabe como ... (CP-C)

O debate sobre o vídeo continua e CP-C conclui fazendo a seguinte analogia entre o vídeo e a ação do coordenador pedagógico: "O coordenador pedagógico não pode trabalhar de forma silenciosa e sem interagir com os outros, o diretor, os professores, o supervisor pedagógico. Se isso acontece, fica limitado como a Maria do vídeo. Fica sem saber como romper." (CP-C)

Podemos hipotetizar que CP-C entra em um processo muito interessante de reconceituação acerca de suas vivências como coordenador pedagógico, evidenciando indicadores voltados para a necessidade de estruturar suas ações como coordenador pedagógico.

Nota-se, através da atividade proposta com o livro “[O menino e o muro](#)” de Sônia Junqueira, indicadores relacionados ao estímulo de atingir objetivos ainda não alcançados na esfera profissional:



Imagens do Livro *O menino e o muro* – Sônia Junqueira

MURO ESCURO	MURO COLORIDO
<ul style="list-style-type: none"> ● Comodismo; ● Decepções; ● Despreparo; ● Individualismo; ● Insegurança; ● Incompreensão. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Saber falar; ● Saber ouvir; ● Trocar ideias; ● Integração com o grupo; ● Compartilhar; ● Envolver o grupo na efetivação dos projetos.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

O muro escuro de CP-C é marcado por um clima que não estimula a participação, abolindo o sentido de pertencimento, impulsionador de autonomia e ações protagonísticas. Já o muro colorido, que representa o produto do protagonismo do coordenador pedagógico, tem em sua essência o aspecto do interagir, pois demonstra lutar para superar o isolamento que vivencia.

Interagir para CP-C significa ser aceito e está relacionado com a sua falta de realização profissional.

Em uma conversa informal, determinada expressão de CP-C, merece destaque:

Pesquisadora: como está o trabalho na escola?

CP-C: Do mesmo jeito, não acontece nenhuma reunião para conversarmos. Cada um corre para um lado.

Pesquisadora: O que pretende fazer?

CP-C: Vou procurar outra escola para desenvolver o trabalho de coordenador, não quero parar aqui. Pretendo colocar em prática o que aprendi.

As expressões de CP-C denotam auto-superação, que pode ser entendida como produção de novos sentidos subjetivos. O ato de visualizar novas alternativas evoca emoções diferenciadas, que o capacita para almejar um novo espaço, representando uma tentativa de realização profissional, de novos sistemas de relacionamento.



Mosaico
Tomás Link

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições [...], introduz-se nelas, de maneira crítica.

Paulo Freire (1979)

“Uma operária em construção” me vejo em uma constante construção. Paulo Freire dizia que o ato de estudar demanda humildade, penso que o ato de conhecer também requer humildade. Humildade de enxergar que o mundo muda, os acontecimentos se sucedem e o sujeito adquire novas formas de ver sua existência.

Como coordenadora de primeira viagem, às vezes sou tomada por incertezas e sensação de impotência diante das dificuldades do dia-a-dia na escola. Existem problemas, reclamações desnecessárias, pedidos impossíveis e problemas sem solução, que eu apenas como coordenadora só posso ouvir. Pois estão além das minhas possibilidades de resolver.

Entretanto, conhecer as dificuldades da função de coordenadora é de tenho arriscado nesse papel: seja nas coletivas ou nos pequenos grupos.

Acredito que estou começando a criar um espaço nesse novo desafio. **(CP-D)**

No trecho acima é possível identificar um sentido subjetivo acerca de sua condição como coordenador pedagógico. Ele se identifica como um coordenador de primeira viagem, bem como utiliza a expressão “...que eu apenas como coordenador só

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E INTERAÇÕES

posso ouvir”. A partir de tais expressões, podemos hipotetizar uma produção de sentido relacionada à sua desqualificação. Dessa forma, configura sua atuação como negativa, avaliando sua condição atual como impotente.

A partir da expressão que utilizou para conceituar a si mesmo “uma operaria em construção”, podemos hipotetizar que parece abarcar um sentido voltado para a explicação de suas atuais dificuldades ao exercer a função de coordenador pedagógico, pois não acredita que pode ser um sujeito de possibilidades.

Em um complemento de frases podemos comprovar essa hipótese: “meu comportamento tem sido mais de observadora”.

Nessa frase, observa-se um comportamento despersonalizado; ela permite visualizar, por via indireta, uma falta de envolvimento com as atividades relacionadas ao ato de coordenar. Tal fato pode representar um indicador de não enfrentamento das situações difíceis que vivencia no espaço da coordenação pedagógica.

Por sua impossibilidade de lidar com fatos que já foram citados anteriormente, fatos que afetam o espaço da coordenação pedagógica (falta de diálogo, ausência de interação entre o grupo de coordenadores da escola 3). CP-D demonstra recuar, manifestando passividade e conformismo.

Quando a pesquisadora pergunta a respeito das barreiras que precisam ser derrubadas para reverter a situação que vivencia na coordenação pedagógica, CP-D responde:

O grupo de coordenadores tem que se entrosar para crescer. Tem que ter intencionalidade, estudo, saber o que vai fazer.
Tem que ter envolvimento do grupo. Aqui cada um pensa de um jeito. (CP-D)

Verifica-se que CP-D ressalta a importância do outro para o desempenho da função de coordenador pedagógico, de forma que parece estar centrada na dependência efetiva do outro. Porém, demonstra não entender que o relacionamento interpessoal pode ser desenvolvido, aprendido. O relacionamento interpessoal necessita ser continuamente pensado, de forma que o pensamento divergente possibilite a expressão da singularidade de cada coordenador.

Com a afirmação: “aqui cada um pensa de um jeito”, CP-D demonstra que se sente indefesa perante um possível individualismo retratado no funcionamento grupal. Ou seja, as singularidades não são enfatizadas como ponto primordial para o crescimento do

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

grupo. Entretanto, o sujeito deve ser reconhecido pela sua constituição diferenciada. González Rey (2004a) afirma que um dos maiores problemas das instituições atuais é a impossibilidade de assimilar em sua riqueza as lógicas diferenciadas dos sujeitos. Dessa forma, as instituições, ao invés de facilitar a expressão singularizada do sujeito, tentam domesticá-lo, valorizando o igualitarismo e a padronização.

Baseados na perspectiva histórico-cultural da subjetividade, afirmamos que uma coordenação pedagógica diferente seria aquela que cresce no espaço da contradição, onde a diferença representa um momento de tensão para a produção de alternativas. Dessa forma, impor a unidade como condição de participação favorece a estagnação e a perda da capacidade de produzir sentidos.

Parece importante fazer, neste momento, uma análise das expressões de CP-D na atividade *O menino e o muro* de Sônia Junqueira.



Imagem do livro *O menino e o muro* de Sônia Junqueira.

MURO ESCURO	MURO COLORIDO
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de comprometimento; • Conversas paralelas; • Piadas de mau gosto; • Críticas sem intenção de ajudar, mas sim de derrubar; • Ser ignorado, quando tento me posicionar; • Ser inter-rompida, sem ter terminado de concluir o pensamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acreditar que as coisas possam ser diferentes e trabalhar para que se tornem diferentes de verdade; • Acreditar em mim e no meu trabalho; • Acreditar nas pessoas; • Nunca deixar de sonhar, pois os sonhos são um grande passo para que as coisas aconteçam de verdade.

CP-D revela no muro escuro, que não se assume como sujeito de sua profissão, podemos perceber que conserva um posicionamento passivo-reativo que lança a responsabilidade sobre os outros (professores regentes que interagem com CP-D no espaço da coordenação pedagógica).

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

No muro colorido, evidencia o conflito vivenciado na escola 3, bem como a busca pelo novo. Ele mostra-se inseguro, isso pode ser um indicador da fragilidade que ronda seu fazer pedagógico, ou seja, as dificuldades de superação de barreiras que interferem no desenvolvimento do seu ser coordenador pedagógico, principalmente barreiras que interferem na interação com os pares e no ato de construir juntos.

Conforme já apontado anteriormente, a qualidade dos relacionamentos que foram construídos ao longo dos encontros reflexivos permitiu aos coordenadores pedagógicos fazer uso da reflexão. O pensar reflexivo propicia um processo envolvido no movimento de constituir-se sujeito.

Nesse sentido, CP-D comenta:

Durante a pesquisa o meu crescimento pessoal foi maior que o profissional. Aprendi a aceitar o outro. A pesquisa me ajudou a ser uma pessoa melhor, a ser mais tolerante.

Hoje sei que o desenvolvimento das pessoas é diferenciado e eu não posso padronizar, querendo as coisas do meu jeito. (CP-D)

Os benefícios da convivência com a pesquisadora e com os outros coordenadores pedagógicos representaram muito mais do que uma preparação para o exercício de uma função, pois implicaram outros elementos como a possibilidade de desenvolvimento pessoal, favorecendo o entendimento de relações qualitativas, evidenciada pela valorização das singularidades e dos processos do “outro”.

Convém ressaltar que os encontros reflexivos constituíram uma ponte para promover a releitura do fazer de CP-D: “será que eu consigo?”, ou seja, uma revisão do que já foi vivido e a projeção para a busca de novas posturas baseadas em diferentes concepções. Desse modo, em outro momento, ele expressa:

Eu ouvir a realidade de outras escolas e a troca de experiência me fez crescer.

Com isso, comecei a questionar: será que eu consigo?

Daí entendi que todo processo de crescimento é sofrido mesmo, pois temos que romper com muitos valores para mudar as nossas concepções. (CP-D)

Tais reflexões o levaram a criar novas alternativas e produzir ideias que se tornaram importantes para a produção de emoções diferenciadas, facilitando uma resignificação de suas experiências.


González Rey (2007, p.194) explica que a resignificação não é apenas uma produção intelectual do sujeito, mas uma produção perpassada por sentidos subjetivos possíveis somente quando as pessoas são capazes de dialogar em seu espaço de relação.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

Os novos processos de sentido subjetivo que aparecem no espaço dialógico dos encontros reflexivos impulsionaram CP-D a escrever o poema abaixo, que traduz um novo olhar para o outro, o reencontro com os pares e a possibilidade de se constituir em um processo de interação.

É preciso sentir a mudança lá dentro.
Mudar é um ato de coragem.
É aceitação plena e consciente do desafio.
É trabalho árduo, para hoje!
E os frutos só virão amanhã, quem sabe, tão distante, ...
Olhe bem ao seu lado. Estão com você seus colegas de trabalho.
Eles exercem o mesmo papel que você.
Eles também tem problemas e dificuldades como você.
E tem dúvidas sobre a mudança.
Você poderá mostrar-lhes como sente e pensa.
Não feche a janela em que você está debruçado.
Convide seu colega para estar ao seu lado.
Tenho certeza que, se assim procedermos,
dentro de algum tempo estaremos convencidos de que
não é tão difícil mudar... (CP-D)

Nesse momento cabe demonstrar os olhares lançados por CP-E no contexto da escola 3:



A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições [...], introduz-se nelas, de maneira crítica.

Paulo Freire (1979)

Mosaico
Tomás Link

Às vezes, nesta função, me sinto mais como objeto do que como sujeito, pois mesmo percebendo a necessidade de se refletir sobre propostas de trabalho, a dinâmica vivida hoje nas escolas não favorece esse processo. (CP-E)

A expressão de CP-E mais uma vez denota um sentimento de impotência frente às demandas relativas ao espaço da coordenação pedagógica. Imputa a culpa de não atuar efetivamente a dinâmica vivida no ambiente escolar. É provável que essa dinâmica a que se refere seja relacionada à grande autonomia que é conferida aos professores, o que, por sua vez, gera a falta de compromisso em atuar qualitativamente. CP-E, em uma conversação, sinaliza pontos em que deixa claro que a concepção de alguns profissionais da educação é firmada no exercício de direitos excessivos e poucos deveres, o que atrapalha o alcance de uma educação pública de qualidade.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

Percebemos ao longo dos encontros reflexivos que o desempenho de CP-E é marcado pela descrença e baixa expectativa em si e nos outros.

Vale a pena destacar um trecho da conversação citada acima, quando CP-E deixa claro a seu ponto de vista:

Pesquisadora: Você escreveu que defende a educação pública de qualidade, quais as ações concretas que você desempenha para atingir essa educação pública de qualidade?

CP-E: Não dá para ter ação em um espaço que não tem abertura para a ação. Você tá num lugar que não te dão abertura!

Pesquisadora: O grupo não dá abertura?

CP-E: Não é o grupo, é a concepção de profissional da categoria, eu vejo muito grave essa concepção. Aqui ninguém tá preocupado com o aluno, e isso prejudica a educação de qualidade, o nosso aluno é a última coisa a se preocupar.

Pesquisadora: Em que medida a coordenação pedagógica entra nesse espaço e constrói outra concepção?

CP-E: Eu não acredito em mudança nesse sentido, não acredito que um trabalho de reflexão da coordenação pedagógica vai mudar alguma coisa. Você vai a um hospital público e é raro um funcionário te tratar bem.

Porque ele é estável, ele não tem que dá satisfação, é uma concepção. Isso dificulta muito. A pessoa só muda quando quer, se estiver aberta, mas quando pega aquela coisa (concepção) e cristaliza nela, é difícil quebrar esse cristal.

As informações construídas a partir dessa conversação apresentam indicadores de que CP-E prende-se a uma representação social sobre o funcionalismo público, deixando isso interferir negativamente no desempenho de sua função. A representação social relativa aos funcionários públicos reflete um discurso atrelado ao desleixo e a falta de compromisso. CP-E, por sua vez, lança esse discurso ao grupo de professores, desqualificando-os e impondo limites para atuação.

Tal fato também limita o desempenho de CP-E; partindo disso, podemos construir a hipótese de que essa representação social impede avanços no espaço da escola

3. CP-E demonstra certo distanciamento do grupo de professores e coloca-se como vítima da situação.

CP-E também demonstra uma organização voltada para uma sensibilidade com relação aos valores e posturas negativas dos outros, do sistema e da forma como está organizada a prática pedagógica de sua escola, revelando mais uma vez indicadores associados a um forte determinismo externo.

Apresenta, portanto, indicadores de insegurança, demonstrando incapacidade para tomar medidas como sujeito ativo de sua função. Com isso, verifica-se que lhe faltam aspirações bem estruturadas, pois em vários instrumentos foi utilizado o jargão “educação pública de qualidade”, dessa forma não estabelece objetivos concretos e singulares

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E INTERAÇÕES

associados ao seu papel de coordenador pedagógico. Tal indicador fica claro quando afirma: “Meu maior desejo é sentir que meus colegas queiram como eu, uma educação de qualidade”.

Em muitos momentos, CP-E frisa a importância de obter resultados qualitativos, porém não visa o desenvolvimento do processo para atingir os resultados desejados. Apresenta dificuldades para reunir-se com os outros dois coordenadores pedagógicos de sua escola, indo contra o Regimento das Escolas Públicas que determina que o supervisor pedagógico:

Art. 11. O Supervisor Pedagógico deverá assistir ao Diretor e ao Vice-Diretor em assuntos pedagógicos e articular as ações dos coordenadores pedagógicos, de modo a:

[...]

VII - realizar reflexão avaliativa da equipe, objetivando redimensionar as ações pedagógicas;

[...]

Art. 19. As instituições educacionais têm os seguintes elementos do processo pedagógico, acompanhados pelo Supervisor Pedagógico:

I - Coordenação Pedagógica;

II - Orientação Educacional;

III - Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem;

IV - Atendimento Educacional Especializado/Sala de Recursos;

V - Conselho de Classe. (DISTRITO FEDERAL, 2009, p.16/23) *grifo nosso*.

Em determinado momento da pesquisa, lancei a alternativa de encontros voltados apenas para a escola 3, pois entendia que seria uma oportunidade para tratar de forma singularizada os conflitos que ocorriam em tal escola. Os participantes da pesquisa vinculados à escola 3 não demonstraram interesse em participar dos encontros individuais; dessa forma, tais encontros não se concretizaram.

Informalmente, em uma visita à escola, CP-E foi levada a refletir sobre a qualidade das interações que ocorrem em sua escola, sobre a importância da abertura de um espaço dialógico e sobre o fato de adotar a perspectiva do construir juntos, tendo um olhar que aceita as diferenças e os processos singulares daqueles com quem se interage.

CP-E não foi receptiva às propostas e, devido ao confronto, afastou-se das atividades relacionadas com a pesquisa, bem como de outros espaços de convivência com a pesquisadora.

Posteriormente, ao agendar um encontro individual com CP-E para tratar do distanciamento, CP-E relatou que se sentiu como se fosse a única culpada pelos atuais conflitos e estagnações em que passava em sua escola. Expressou o seguinte comentário: “Parece que sou a única errada da história”. Sua insatisfação tornou-se notória, demonstrou

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E INTERAÇÕES

falta de opções para mudar o rumo da situação, pois sua configuração subjetiva atual permite apenas recriar sentidos subjetivos associados ao conflito e à incapacidade de se constituir um sujeito coordenador pedagógicos.

Diante de tal fato e do respeito que a pesquisadora deve expressar pelos processos singulares de cada pessoa, expliquei que a ação dos sujeitos não deve ser pautada no certo ou no errado, mas em uma ação voltada para o desenvolvimento do coletivo.

Como indica González Rey:

A história não se guia pelo correto. Ela é guiada pela produção de novos cursos que representam alternativas viáveis e vantajosas nos seus vários momentos e essas alternativas não estão simplesmente prontas para serem adotadas; é preciso que sejam criadas pelos protagonistas. Ninguém está situado no lugar da verdade histórica, essa se constrói de forma permanente no curso que vão tomando as várias alternativas no jogo dos processos sociais. (GONZÁLEZ REY, 2004b, p.156)

No entanto, para criar precisamos nos posicionar em nosso espaço de atuação, nos apegar às possibilidades e principalmente nos colocar como geradores de possibilidades para que estas efetivamente viabilizem uma nova história para o espaço da coordenação pedagógica.

Enfrentar essa questão exige reconhecer que a mediação de conflitos não pode estar voltada apenas para a mudança das pessoas individuais que participam em um espaço social, mas também à modificação da subjetividade social hegemônica (GONZÁLEZ REY, 2007) presente na escola.

Nesse contexto, não podemos ignorar a reconstituição do tecido social entre as partes do conflito, pois este é a expressão simultânea de múltiplos sentidos subjetivos do sistema no qual o conflito se constitui (GONZÁLEZ REY, 2007). Nessa dinâmica, o pesquisador torna-se responsável por mobilizar à produção de novos espaços de subjetivação.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

4.4. O PROTAGONISMO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS EM PROCESSOS DE RUPTURA E CRIAÇÃO

No mergulho teórico que foi realizado para fundamentar a construção das informações desta pesquisa, estudou-se a categoria sujeito (GONZÁLEZ REY, 2003,2004, 2007) pois esta permite compreender a dinâmica construída pelos coordenadores pedagógicos em diferentes atividades, tanto no nível social como no nível individual. González Rey considera que:

O indivíduo, na qualidade de sujeito, define cada vez maiores responsabilidades dentro dos diferentes espaços de sua experiência social, gerando novas zonas de significação e realização de sua experiência pessoal. A condição de sujeito é essencial no processo de ruptura dos limites imediatos que o contexto social parece impor, e é responsável pelos espaços em que a pessoa vai modificando esses limites e gerando novas opções dentro da trama social em que atua. (GONZÁLEZ REY, 2003, p.237)

Nesse processo, as alternativas produzidas pelos sujeitos coordenadores pedagógicos não perpassam apenas a ordem do cognitivo, mas orientam-se pela ordem dos processos de produção de sentido (GONZÁLEZ REY, 2003). Esses processos entram em contradição com as tendências dominantes em seus processos atuais de subjetivação.

Partindo desse princípio que se aporta na Teoria da Subjetividade, entendemos os sujeitos coordenadores pedagógicos como articuladores de suas práticas, visando a construção de “novas zonas de significação” de suas experiências individuais e sociais.

Nos encontros reflexivos, percebemos a importância da partilha de experiências, do confronto de ideias, e, principalmente, reconhecemos a necessidade de construir de forma permanente novas alternativas que foram pautadas em uma perspectiva de colaboração.

A coordenação pedagógica é o espaço institucionalizado que permite que coordenadores pedagógicos e professores rompam com relações hierarquizadas de poder, incentivando o diálogo, partindo do pressuposto da construção coletiva e do respeito pelos processos dos vários atores que interagem nesse espaço.

Podemos citar duas alternativas que foram significativas para projetar o coordenador pedagógico como agente formador, articulador e transformador do espaço da escolar.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

Discorre-se sobre essas duas alternativas a seguir, partindo das interações compreendidas nos encontros reflexivos.

4.4.1. A Pauta Coletiva: instrumento dialógico promotor de colaboração

A Pauta Coletiva foi criada em um momento da pesquisa que percebemos a necessidade de propiciar a promoção do diálogo e da interação entre coordenador pedagógico e professores regentes. A Pauta Coletiva proporciona o registro das intenções dos professores e coordenadores pedagógicos dando visibilidade para as necessidades dos sujeitos e enfocando o movimento processual de desenvolvimento profissional docente.

Importante ressaltar que a Pauta Coletiva foi utilizada apenas pelos coordenadores pedagógicos vinculados as escolas 1 e 2. No âmbito da escola 3, a Pauta Coletiva não teve adesão por parte dos professores regentes, pois os coordenadores da escola 3 não conseguiram demonstrar a importância do uso de tal instrumento.

Ao favorecer o uso da Pauta Coletiva no espaço da coordenação pedagógica, proporcionamos uma constante reflexão sobre as necessidades formativas. O processo formativo não é vinculado a uma concepção de treinamento, pois rompe com a visão instrumental de construir receitas para organizar o trabalho pedagógico, deixando os sujeitos à margem do processo formativo.

Dessa forma, o resgate do sujeito não passa pela ideia de controle deste sujeito sobre o espaço da coordenação pedagógica, pois ele age gerando opções, rupturas e criando alternativas para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Com base nessas reflexões, reconhecemos a capacidade de construção consciente do sujeito, caracterizando-o como um ser reflexivo, o que não é um processo cognitivo, mas um processo de sentido, pois a construção se produz dentro de um sistema de sentidos (GONZÁLEZ REY, 2003).

Nessa direção, entendemos que os sujeitos vivem em um contínuo processo de constituição, um processo interativo que necessita ser estimulado por todos os atores que transitam no espaço da coordenação pedagógica. Nesse contexto, o trabalho colaborativo

**A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E INTERAÇÕES**

surge como condição de troca, de intercâmbio e de introdução de uma cultura movida por objetivos comuns de transformar o cotidiano escolar (IBIAPINA, 2008).

IBIAPINA (2008, p.51) apresenta o conceito de colaboração que adotaremos no desenvolvimento deste trabalho: “Colaborar significa criar novos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para o entendimento compartilhado e para efetivação das parcerias reflexivas”.

Dessa mesma forma, ARAÚJO (2010) defende a colaboração docente como:

[...] etapa do trabalho compartilhado no qual os professores envolvidos numa relação comunicativa e dialógica constroem a confiança mútua e poder de decisão sobre as ações realizadas em conjunto, significando oportunidade igual e negociação, nas quais os atores tenham vez e voz em todos os momentos da ação empreendida (ARAÚJO, 2010, p.41).

Com base nesses pressupostos, entende-se que o trabalho colaborativo exige um olhar singularizado ao processo de desenvolvimento profissional docente, tendo como suporte a comunicação entre os pares, criando oportunidades para ampliar os níveis de conhecimento teórico e prático dos professores e coordenadores pedagógicos.

Na medida em que a Pauta Coletiva vai sendo construída, surgem as ações formativas, que podem ser desenvolvidas partindo da leitura de textos, momentos de reflexão e estudos, oficinas, debate de experiências pedagógicas concretas, entre outros.

Dessa forma, as coordenações pedagógicas coletivas são propostas partindo da composição dos tópicos: avaliar, criar e formar. Os tópicos que são refletidos não são definidos previamente pelo coordenador, pois surgem das demandas apresentadas pelo coletivo docente em um processo dinâmico. Tais ideias nos remetem ao entendimento de que professores e coordenadores pedagógicos são responsáveis pela construção de suas trajetórias, em um movimento que implica posicionamento e permanente investigação da realidade em que atua, ou seja, o trabalho com a Pauta Coletiva constitui o “professor - investigador” de sua prática.



Dois aspectos importantes, decorrentes do uso da Pauta Coletiva, podem ser destacados:

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

- O processo de construção coletiva das práticas pedagógicas, considerando os professores e coordenadores pedagógicos como protagonistas desse processo, em uma perspectiva de corresponsabilidade e coautoria;
- A representação legítima das necessidades docentes como produtora de sentido da prática pedagógica.

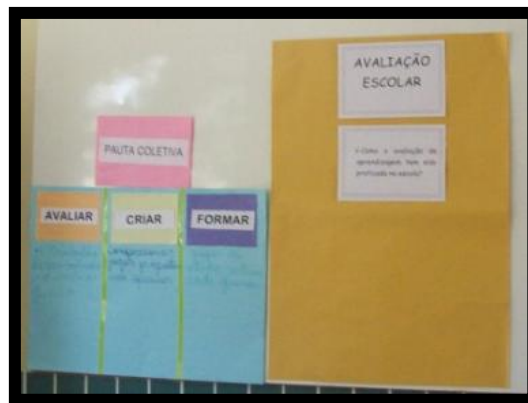


Imagem: Pauta Coletiva

A seguir, apresentamos a segunda alternativa criada ao longo desta pesquisa que representou um momento em que os coordenadores pedagógicos e os professores regentes assumiram-se como protagonistas de ações colaborativas e dialógicas que passaram a sustentar as práticas docentes.

4.4.2. A Coordenação Coletiva Interescolar: a formação continuada em ação.

A Coordenação Pedagógica Interescolar se constituiu nos momentos em que as três escolas participantes da pesquisa se reuniam para investir no processo de formação continuada.

O princípio norteador da Coordenação Pedagógica Interescolar é de que os professores e coordenadores pedagógicos constroem o conhecimento na interação com os iguais, permitindo um olhar para si e para o outro, em um resgate de um espaço efetivo de interlocução.

Os objetivos traçados pelos coordenadores pedagógicos para a Coordenação Pedagógica Interescolar foram:

**A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E INTERAÇÕES**

- Oferecer formação continuada no espaço da coordenação pedagógica;
- Possibilitar trocas de experiências entre os professores das escolas participantes;
- Acessar embasamento teórico como suporte para o desenvolvimento das expectativas de aprendizagem que fazem parte do currículo das Escolas Públicas;
- Refletir práticas pedagógicas concretas.

É importante salientar que **foram organizadas oito Coordenações Pedagógicas Interescolares** no decorrer da pesquisa. A organização dos encontros possibilitava a participação efetiva dos coordenadores pedagógicos, em um movimento de construção coletiva marcado pela autoria e pelo sentimento de pertença.

Os oito encontros da Coordenação Pedagógica Interescolar e seus temas estão descritos na tabela abaixo:

ENCONTRO	TEMA	PALESTRANTES
1ª Coordenação Pedagógica Interescolar	O currículo de Língua Portuguesa e os Descritores da Prova Brasil.	Coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa. Elisângela Mundim – Pesquisadora FE/UnB
2ª Coordenação Pedagógica Interescolar	Trocando o fracasso pelo sucesso escolar: a prática pedagógica de professores da Rede Pública do DF. * Pesquisa de graduação da aluna do curso de Pedagogia UnB.	Caroline Gomes – Pedagoga
3ª Coordenação Pedagógica Interescolar	Coordenação pedagógica: desafios e perspectivas.	Coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa.
4ª Coordenação Pedagógica Interescolar	A formação continuada como ferramenta de transformação do fazer docente.	Luciana Kalil – Mestranda FE/UnB.
	O processo de inclusão nas escolas públicas do Distrito Federal.	Anelice Batista – Mestranda FE/UnB.
5ª Coordenação Pedagógica Interescolar	A coesão e a coerência na produção textual dos alunos dos anos iniciais.	Coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa. Elisângela Mundim – Pesquisadora FE/UnB.

**A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E INTERAÇÕES**

6ª Coordenação Pedagógica Interescolar	A produção de textos narrativos.	Coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa. Elisângela Mundim – Pesquisadora FE/UnB.
7ª Coordenação Pedagógica Interescolar	Os desafios de uma caixa matemática.	Cília Cardoso Rodrigues – Mestranda FE/UnB.
8ª Coordenação Pedagógica Interescolar	Grandezas e medidas	Cília Cardoso Rodrigues – Mestranda FE/UnB.

Tabela: Encontros Coordenação Pedagógica Interescolar

Vale lembrar que os temas eram escolhidos pelo coletivo docente, pois tal fato possibilitou o compromisso e o envolvimento nas atividades.

Nesse envolvimento surgiam narrativas do fazer pedagógico que contribuíam para gerar aprendizado significativo construtor de novas concepções, contribuindo para aprendermos que “O ensinar inexiste sem o aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 1997, p.26).

Nessa trajetória, criou-se um espaço aberto a discussões e à participação efetiva no processo formador, rompendo com o isolamento. Esse procedimento tinha continuidade no dia a dia de cada escola participante, permitindo ao coordenador pedagógico assumir o seu lugar no curso dessa experiência.

Ação e reflexão foram marcas dos encontros das Coordenações Pedagógicas Interescolares, propiciando aos coordenadores pedagógicos compreender a realidade, implementar um agir condizente com as necessidades e conhecer suas possibilidades. Tais resultados convergem com a ideia de Paulo Freire quando afirma que “É preciso partir de nossas possibilidades para sermos nós mesmos” (FREIRE, 1979, p.35).



Imagens: Coordenação Pedagógica Interescolar

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E INTERAÇÕES

4.4.3. O olhar para si: vários aprendizados, novas configurações e muitas possibilidades

As interações e a abertura de um espaço dialógico entre a pesquisadora e os coordenadores pedagógicos permitiram o aflorar das singularidades, a releitura dos momentos vividos e o confronto com as experiências atuais.

Tudo isso fortaleceu as possibilidades de atuação dos coordenadores pedagógicos, gerando compromisso com a mudança.

Nesse contexto, o espaço relacional criado nos encontros reflexivos fez surgir novos repertórios, baseados nos verbos: colaborar, refletir, investigar, aprender e ensinar.

O novo repertório produziu novos discursos, tais como: “Hoje me sinto como um sujeito intencional” (CP-A).

A leitura da expressão de CP-A nos leva a entender que o foco de seu trabalho se dá na perspectiva do movimento, obtido precisamente quando atravessando o tempo, de certa forma até então unidimensional, alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã (FREIRE, 1979, p.63).

CP-A descobre-se sujeito do pensamento, sua busca não se esgota em modelos padronizados de respostas, pois agora carrega em si o entendimento de que precisa “construir junto”.

Considerando que o sujeito é aquele que “se exerce na legitimidade de seu pensamento e de suas reflexões e das decisões por ele tomada” (GONZÁLEZ REY, 2004b, p.149), CP-A atribui a si a responsabilidade e ao outro o exercício de produzir bons resultados, isso é um indicador de que CP-A aspira por uma constante transformação dos sujeitos e do espaço da coordenação pedagógica. Nesse sentido, Freire afirma que:

Observa-se por aí que o homem vai dinamizando o seu mundo a partir destas relações com ele e nele; vai criando, recriando; decidindo. Acrescenta algo ao mundo do qual ele mesmo é criador, vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é o jogo criador destas relações do homem com o mundo o que não permite, a não ser em termos relativos, a imobilidade das sociedades nem das culturas. (FREIRE, 1979, p.64)

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

E por não mais aderir à imobilidade, decide “ser significativo na vida profissional dos professores, gerando possibilidades de crescimento destes como investigadores de suas práticas” (CP-A).

É importante atentar para o seguinte: CP-A indica que é capaz de gerar um espaço próprio de subjetivação, focando seu olhar nas possibilidades, mantendo e legitimando seu valor mesmo diante das contradições e confrontações que caracterizam a dinâmica complexa do espaço escolar. Dessa forma, afirma que:

O problema é o ponto de partida. Toda a problemática da coordenação pedagógica não pode ser vista como obstáculo, pois são estimuladoras para construir ações que modifiquem a realidade, gerando um posicionamento do coordenador pedagógico. (CP-A)

Com isso, CP-A nos apresenta um indicador de que transcende as incertezas e os conflitos que são próprios à sua função, evidenciando capacidade para estruturar o seu campo de ação (GONZÁLEZ REY, 2004b), privilegiando um constante reelaborar de sua prática.

No caminho escolhido para efetivar as interações entre os colabores da pesquisa, foram compartilhadas experiências individuais, tentando romper com a forma fragmentada e isolada de coordenar. Nesse processo, CP-B também foi se constituindo de forma a emitir a seguinte reflexão:

Derrubei a minha barreira de não me perceber como responsável. Eu parei de me esconder, derrubei a barreira da omissão. (CP-B)

E complementa:

Na relação com o outro sempre há mudança. Eu não tenho mais como me acomodar, ficar dependendo do outro para dizer o que devo ou não fazer. (CP-B)

Pode-se pensar, diante dessa afirmação de CP-B, que este indica envolvimento e compromisso com o seu fazer, na medida em que deixa o outro participar da construção do seu eu. Nessa inter-relação são gerados os compromissos. Contudo, podemos destacar que antes do compromisso profissional surgiu o compromisso em ser sujeito. E a junção desses compromissos lança CP-B para além da neutralidade e da passividade.

Certamente, esses atos possibilitam CP-B reconhecer a importância do grupo de pesquisa em seu processo de constituição de sujeito coordenador.

Formamos um grupo de estudo que se completa nas diferenças, que envolveu confiança, respeito. Criamos um espaço de permanente reflexão que gerou mudanças na cultura da coordenação pedagógica, ressignificando as ações de todos os profissionais envolvidos o grupo foi se constituindo. Esse desenho ilustra essa constituição. (CP-B)

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E INTERAÇÕES

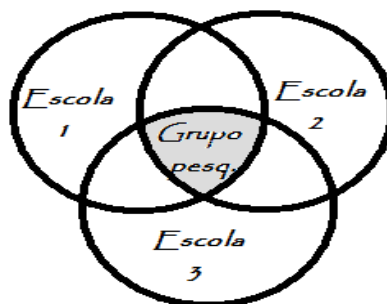


Ilustração de CP-B.

Todas essas reflexões nos levam à necessidade de afirmar a importância da não neutralidade do pesquisador. Não há como desenvolver pesquisa neutra, com instrumentos neutros, que se impõe como estranhos ou antagônicos ao espaço e ao fazer dos colaboradores da pesquisa.

Com isso, destaca-se que a pesquisa é um processo vivo, que não se baseia em marcos despersonalizados, de caráter padronizado. Mas é uma integração ativa e subjetiva, da qual deriva novas construções, permitindo ao sujeito participante produzir novos sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2004b).

As novas construções referentes à CP-B fizeram-nos refletir intensamente, de forma que revelam uma configuração de sentidos subjetivos que diz respeito ao aprender sempre, em contextos não formais, como o da pesquisa (ciclos reflexivos). Enfatiza a necessidade de ampliar o conhecimento teórico, fazendo surgir suas necessidades e da relação teoria e prática. Nesse sentido, diz:

A pesquisa serviu para entender a real importância de que a responsabilidade é minha. É claro que precisamos de um espaço de debate, algo institucional, mas entendo que a pesquisa organizou isso. A universidade não pode ficar longe da escola, o conhecimento que é produzido na academia precisa dialogar com a nossa prática. Esse diálogo favorece o entendimento de que precisamos de um embasamento teórico para fortalecer as práticas. Precisamos mudar os discursos vazios. (CP-B)

Essa fala denuncia a estagnação intelectual docente que é produzida atualmente no contexto escolar, estagnação essa que carrega a ilusão de que o simples acúmulo de conhecimentos teóricos fundamenta e consolida a prática pedagógica; dessa forma, o docente não se vê como intelectual, produtor de conhecimento e sujeito do pensamento; quando muito, apenas se constitui como o executor da prática.

Acessar o pensar de CP-B foi valioso, pois quando, em outro momento, perguntei sobre o que significava o diálogo com a academia, ele respondeu:

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

Muitas vezes o que é produzido na academia não chega às escolas. Colocar a prática para conversar com a teoria, me faz pensar em ser gestor, organizador de meu aprendizado. (CP-B)

Podemos, assim, levantar um indicador de que o núcleo organizador de sentido subjetivo de CP-B está relacionado com o valor que o conhecimento tem para o desempenho de sua função, já que esse fato aparece em discursos anteriores. No entanto, devemos salientar que esse núcleo organizador de sentido subjetivo foi sendo constituído ao longo dos ciclos reflexivos, caracterizando uma nova forma de ser coordenador.

Nesse momento, surge a hipótese de que CP-B parece entender a teoria como um conjunto de construções articuladas que promovem inteligibilidade do real:

As teorias não são dominantes simplesmente por seu valor heurístico em relação à realidade; são fontes permanentes de ideia que, por sua vez, permitem a organização e extensão do pensamento em relação a um espaço da realidade. As teorias, por outro lado, representam uma memória do pensamento que permite a diferentes gerações manter a continuidade no conhecimento de determinado espaço do real. (GONZÁLEZ REY, 2002, p.65)

Talvez, seja por esse motivo que CP-C afirma de maneira singular que a pesquisa:

Contribuiu em me fazer observar as necessidades do grupo de professores, ter preocupação com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, e como o professor faz isso como utiliza os recursos. A partir disso eu busco conhecimento, para refletir e levar o professor a refletir. (CP-C)

Aqui aparece um sentido de ser coordenador relacionado às diferentes possibilidades do vir a ser, incluindo os alunos, os professores e ele próprio. Diante da necessidade de se constituir coordenador pedagógico, recorre ao conhecimento. Podemos hipotetizar um indicador de que CP-C se apega a conhecimentos prontos, na perspectiva da reprodução. No entanto, a constante busca por conhecimento pode possibilitar a condução para a criação de ideias próprias.

De fato, nessa trajetória não cabe a permanência. A prova disso aparece em mais um discurso de CP-C:

A pesquisa nos mostra uma nova perspectiva, do coordenador pedagógico ser um formador, não só suporte material construir através da reflexão se não houver o pensar não há reflexão. Nada é permanente tudo vai se transformando, cada momento vamos nos melhorando, surge outros objetivos. (CP-C)

Aqui percebemos um novo repertório, focado no ser, no construir e no pensar. O novo repertório nos indica que sua configuração subjetiva atual permite assumir uma posição de abertura para a mudança, que permite superar o conflito de não aceitação, relatado por nós em tópicos anteriores.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

Assim, dentro deste universo criado por CP-C, a mudança e a estabilidade da sua própria criação, aparecem como tendência que se contradizem (FREIRE, 1979). Com isso, podemos compreender que a constituição do sujeito coordenador pedagógico é construída na realidade concreta, de maneira singularizada, pois o coordenador pedagógico é um protagonista social.

Sob esse enfoque é que resgatamos a singularidade como norteadora para a construção das informações dessa pesquisa. Assim, podemos entender a ideia da mobilidade, da dinâmica e do caráter processual da organização das configurações subjetivas de maneira peculiar em cada sujeito concreto (GONZÁLEZ, REY, 2003, 2005a). Dessa forma, as pessoas podem viver a mesma experiência, contudo essa mesma experiência representará um valor emocional diferente para cada sujeito.

De fato, observamos esse acontecimento no âmbito da escola 3, onde três coordenadores participaram dos encontros reflexivos, contudo reelaboraram suas experiências de forma singular. Conforme destaca González Rey (2002, p.156), investigar cada colaborador da pesquisa com um olhar singular permite acessar fontes diferenciadas que, de forma única, nos apresentam simultaneamente a constituição subjetiva da história própria (subjetividade individual) e uma forma não-repetível de subjetivação da realidade social que ao sujeito coube viver.

Nesse contexto, se formos coerentes com os princípios da Epistemologia Qualitativa em relação à construção das informações, podemos entender que uma pesquisa de cunho colaborativo pressupõe o surgimento de um conjunto imprevisível de informações que vão além dos objetivos traçados pelo pesquisador, pois são informações associadas às necessidades do participantes da pesquisa, as quais aparecem como um momento de sentido de sua expressão (GONZÁLEZ REY, 2002).

Baseado nesse enfoque, apresentaremos as expressões de CP-E, em trechos de conversação:

Pesquisador: Como você se sente atualmente?

CP-E: Eu estou doida para chegar o fim do ano. Me incomoda o produzir pouco.

Pesquisadora: Mas qual a perspectiva para o futuro, pretende continuar na função de coordenação pedagógica?

CP-E: Depende! Eu gosto da função, mas já defini que depende da situação e com quem eu vou trabalhar.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E INTERAÇÕES

Na análise das respostas de CP-E, observamos um indicador que revela insegurança, e, novamente, a configuração do indicador de determinismo externo. Parece não entender que as situações e as pessoas não são definidas segundo o nosso mero querer. E que as pessoas que convivemos são fontes de aprendizado, mas, para isso, precisam ser aceitas em suas singularidades.

Nesse caso, é importante hipotetizar que a aceitação, o lidar com as incertezas e o enfrentamento de desafios parecem não fazer parte das configurações subjetivas de CP-E. Desse modo, essa situação exige entender que:

[...] a estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens. Isto significa que a sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação. (FREIRE, 1979, p.48)

Tal tarefa exige ação sobre a realidade, mas CP-E parece caminhar para a paralisação, podemos notar essa tendência nos seguintes complementos de frases:

Meu futuro como coordenador pedagógico é incerto.

Minha função é nesse momento “tampa buracos”.

Preciso de sentir-me útil naquilo que me propus realizar.

O projeto de pesquisa colaborativa é um sonho possível talvez daqui a alguns anos.

Procuro sempre consolar-me ante o caos que vejo todos os dias no sistema educacional.

Minha relação com os pares é aparentemente boa, mas não tenho certeza disso.

Devo avançar na tolerância em relação à concepção de cada um quanto ao que significa honestidade.

Preciso refletir sobre o que é melhor pra mim ou onde consigo realizar mais: na coordenação ou na sala de aula. (CP-E)

É interessante notar que CP-E destaca vários atributos negativos sobre o seu fazer pedagógico, não se reconhece como protagonista, de forma que não vislumbra o seu futuro profissional. Segundo essa lógica, e tendo como base outras expressões de CP-E, construímos um indicador de que produz apenas sentidos subjetivos que limitam e prejudicam suas experiências pessoais e profissionais, configurando-se como rígida, pessimista e incapaz.

O sentimento de incapacidade de que se apropriou impede CP-E de transpor desafios. Vejamos:

Pesquisadora: O que significa para você desenvolver um projeto de pesquisa colaborativa no espaço da coordenação pedagógica? Procure focar no seu desenvolvimento e dos sujeitos envolvidos (coordenadores, professores, equipe gestora).

CP-E: Significa um desafio que não sei se sou capaz de enfrentá-lo.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E INTERAÇÕES

Nesse momento, é necessário afirmar mais uma vez que o aporte teórico dessa pesquisa possibilita compreender CP-E em sua singularidade, dessa maneira, não pretendemos esgotar a construção da informação sobre CP-E de forma absoluta, pois os indicadores levantados só representam um momento na definição de uma zona de sentido sobre CP-E.

Nessa trajetória de pesquisadora-sujeito não apegada à neutralidade, gostaria de deixar registrado para CP-E uma ideia que construí tendo com base minhas reflexões atuais sobre o ser sujeito, e também por meio de minhas vivências: *A busca de culpados para justificar nossas fraquezas, nos impede de encontrar nossas possibilidades.*

Espero que essa reflexão seja portadora de significado, de forma que produza sentidos subjetivos geradores de avanços pessoais e profissionais.

Tenho a necessidade de registrar tal reflexão por entender que o pesquisador que tem o humano como objeto de pesquisa e a desenvolve na perspectiva da interação, do ensinar e do aprender. Carrega o princípio de ver sempre no outro, possibilidades. Tal princípio não permite espaço para a dúvida, pois talvez a dúvida possa produzir no outro sentidos subjetivos que o impeçam de alçar novos voos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo central compreender a constituição do sujeito coordenador pedagógico em processos diferenciados de subjetivação produzidos nas interações ocorridas no espaço da coordenação pedagógica e, ainda, conhecer diferentes configurações de sentidos subjetivos associados aos processos de ruptura e criação produzidos pelos coordenadores pedagógicos.

As informações construídas a partir das expressões dos cinco coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa retrataram que a qualidade das interações que os coordenadores pedagógicos estabelecem com os professores e o clima existente no espaço escolar são elementos que possibilitam o desenvolvimento de sentidos subjetivos facilitadores de reflexão e crítica que contribuem para uma real compreensão dos desafios da prática relativa à coordenação pedagógica.

Acredita-se que os coordenadores pedagógicos constituem-se como sujeitos de suas práticas na medida em que são capazes de desenvolver sentidos subjetivos específicos em relação ao ato de coordenar, o que dificilmente acontecerá sem que estes participem de forma ativa e reflexiva nas atividades pedagógicas. Ou seja, os coordenadores pedagógicos, na qualidade de sujeito, posicionam-se dentro dos diferentes espaços de suas experiências sociais, gerando constantemente novas zonas de significação e realização de suas experiências profissionais e pessoais. Essa constatação nos remete à hipótese de que quando o coordenador pedagógico se posiciona como um intelectual que pensa sua prática, aliada a uma fundamentação teórica, este consegue mobilizar mudanças, assumindo-se como um profissional em constante constituição e consciente de que tem de enfrentar desafios.

Destacamos ainda que a adoção da condição de sujeito pelos coordenadores pedagógicos é essencial no processo de ruptura dos limites imediatos que o contexto escolar impõe, favorecendo modificações nesses limites e gerando novas opções dentro da trama social em que os coordenadores pedagógicos atuam.

Nesse processo, professores e coordenadores pedagógicos precisam interagir entre si, criando-se, com isso, oportunidades para a abertura de um espaço dialógico. Nessa

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

perspectiva, o coordenador pedagógico deixa de centralizar em si o domínio da prática pedagógica e convida os professores a participar de forma ativa no processo pedagógico, tornando-se também sujeitos da dinâmica pedagógica.

As análises das informações contidas nas expressões dos coordenadores pedagógicos ampliam as possibilidades de compreensão de que a categoria sujeito (GONZÁLEZ REY, 2003) implica necessariamente a participação, pois os coordenadores pedagógicos estão situados em uma função que exige uma prática social significativa que deve ter como marca o comprometimento; diante disso, devem organizar suas expressões pessoais, o que implica a construção de opções pelas quais mantenham seu desenvolvimento e seus espaços pessoais dentro do contexto dessas práticas.

Consideramos que a Teoria da Subjetividade permitiu desenvolvermos um novo olhar sobre as experiências dos coordenadores pedagógicos, pois nos proporciona a possibilidade de conceber a constituição do sujeito coordenador pedagógico como um processo em constante desenvolvimento, considerando as suas singularidades, proporcionando também uma visão acerca dos complexos processos de configuração de sentidos subjetivos de cada coordenador pedagógico participante da pesquisa.

A Teoria da Subjetividade conforme proposta por González Rey defende a superação da dicotomia entre o social e o individual, lançando o sujeito como interventor ativo de sua prática social. A partir disso, o social atua como elemento produtor de sentido partindo da subjetividade individual de cada sujeito, que, por sua vez, também não representa uma estrutura interna passiva, definitiva de seus comportamentos atuais, e sim uma configuração geradora de sentidos (GONZÁLEZ REY, 2003).

Dessa forma, a Teoria da Subjetividade nos permite entender a relação entre o sujeito coordenador pedagógico e o social como contraditória, pois é nessa contradição que é gerada a possibilidade de desenvolvimento de ambos os espaços: o social e o individual. González Rey afirma que:

[...] a criatividade, os espaços de transformação e desenvolvimento somente aparecem da contradição entre o social e o individual, do individual visto não como sujeito “*sujeitado*”, mas sim como sujeito que de forma permanente se debate entre as formas de “*sujeitamento*” social e suas opções individuais. (GONZÁLEZ REY, 2003, p.225)

A partir dessa teoria, buscamos identificar diferentes indicadores relacionados com os coordenadores pedagógicos, construindo canais de interpretação que não buscaram

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

enquadrar tais coordenadores em um perfil estático e ideal, pois a Teoria da Subjetividade atesta que não há uma maneira padronizada de atuação e produção de sentidos.

Dessa forma, cada coordenador pedagógico foi visto em seus processos singulares. No caso de CP-A, observamos que ele conseguiu ocupar um espaço de valorização onde o pouco envolvimento demonstrado pelos professores não serviu de referência para a estagnação do desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola 1. Dessa forma, sinaliza indicadores de não se projetar como refém das circunstâncias. Acreditamos que tal posicionamento, além de possibilitar um salto qualitativo na promoção da construção das atividades pedagógicas, também fomentou uma integração do corpo docente, da coordenação pedagógica e dos gestores da escola 1.

No caso de CP-B, verificamos indicadores relacionados a dois elementos significativos de sua atuação profissional, que são a consciência de inacabamento e a disponibilidade para o diálogo com o grupo de professores. Nesse sentido, hipotetizamos que essa forma de agir gera uma confiança recíproca entre CP-B e os professores regentes da escola 2, de maneira que a confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo (FREIRE, 2005, p.94). Percebemos que o mundo da escola 2 vai sendo tecido coletivamente; tal fato contribui para a efetiva participação de todos os profissionais, rompendo com uma visão hegemônica que determina o que é melhor ou mais adequado para a organização do trabalho pedagógico, visão essa que em muitos espaços escolares é construída apenas pelo coordenador pedagógico de forma que anula as diferenças e as concepções individuais.

CP-B, ao enfatizar o caráter dialógico, preconiza uma maneira de gerar um desenvolvimento simultâneo que repercute na subjetividade individual e social da escola 2. Como indica González Rey (2004a, p.155): “No entanto, um coletivismo verdadeiro, um trabalho de grupo eficiente só se consegue através de individualidades ricas, envolvidas em toda a riqueza de sua expressão com o trabalho de equipe”.

A partir disso, levantamos indicadores de que CP-B procura facilitar a expressão criativa dos participantes da coordenação pedagógica, considerando os processos de sentido de cada professor, sem pretensões de domesticá-los em prol de ações padronizadas. Assim, CP-B marca sua atuação como coordenador pedagógico considerando os outros pares como sujeito do processo, dessa forma atua valorizando a dúvida, as diferenças e a contradição, reconhecendo a importância da capacidade criadora

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

que carrega o corpo docente. Essa marca gera processos de sentido que influenciam o desenvolvimento da escola 2 de forma geral.

Conforme afirmamos anteriormente, os resultados constatados foram peculiares para cada escola. No caso da escola 3, observamos a ausência de um espaço dialógico, fato que nos leva a hipotetizar que a falta de diálogo gera um distanciamento entre os três coordenadores pedagógicos vinculados à escola 3, bem como um distanciamento entre coordenadores e professores regentes.

Partindo dessa hipótese, verificamos indicadores de que a falta de diálogo impede um caminhar profissional que não leva a um processo construtivo da prática pedagógica dos coordenadores e professores, ou seja, impede possíveis transformações, impossibilita o encontro entre os profissionais da escola 3. Nesse sentido, Paulo Freire explica que:

[...] o diálogo é uma experiência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p.91)

Partindo das expressões dos 3 coordenadores, da observação da organização do trabalho pedagógico da escola 3 e do pouco envolvimento apresentado por esses três coordenadores, verificamos indicadores de um fazer pedagógico estéril, desconectado das necessidades do corpo docente.

Por vezes, notamos que as situações desafiadoras pertencentes ao espaço da escola 3 não serviam para impulsionar o criar e o recriar pedagógico, pelo contrário, teciam diferentes sentidos subjetivos geradores de diversas limitações, estagnações e sentimento de vitimização que dificultava a atuação profissional dos coordenadores pedagógicos.

Observar o limitar, o estagnar e o vitimizar serviu para identificar indicadores que se configuravam na subjetividade social da escola 3; tais indicadores perpassam pelo sentimento de incapacidade e de dificuldade de trabalhar colaborativamente demonstrado por CP-E. Já na análise de CP-C, percebe-se muito forte a tendência de que, para ele coordenar efetivamente, necessita da aceitação por parte dos outros dois coordenadores (CP-D e CP-E). Por fim, com CP-D, identificamos indicadores que se configuravam na vontade de desistir, pois não conseguia observar saltos qualitativos do atuar como coordenador pedagógico.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

Cabe ressaltar que os indicadores levantados proporcionaram a possibilidade de compreender os coordenadores pedagógicos em suas singularidades, associadas como formas de organização de histórias em nível subjetivo. Histórias que vão sendo tecidas em um sistema em desenvolvimento permanente, que se caracterizam por seu caráter de processo contínuo, definido na subjetivação. É por isso que abolimos um olhar determinista e estático sobre os processos de cada coordenador pedagógico, pois entendermos que reconhecer o sujeito implica reconhecer sua constituição diferenciada, sua capacidade de expressar o mundo de seus sentidos subjetivos através das relações que estabelece com os outros (GONZÁLEZ REY, 2004a).

Após essas análises em torno da Teoria da Subjetividade, podemos confirmar a hipótese levantada ao iniciar esta pesquisa: “O coordenador pedagógico se constitui quando aprende a ler suas experiências, ou seja, quando reflete sobre o seu fazer pedagógico e sobre as necessidades que vão surgindo na dinâmica complexa do espaço da coordenação pedagógica”. A leitura das experiências pedagógicas permite o reinventar o criar e um olhar crítico para si de forma que cada coordenador pedagógico vai se descobrindo como sujeito de todo o processo histórico.

As informações mostram que os eventos analisados foram construídos por ambos os participantes e que tais participantes juntamente com a pesquisadora foram-se constituindo ao longo do percurso da pesquisa em uma dinâmica colaborativa, dialógica e dialética, reflexiva e crítica que favoreceu a criação de momentos propícios para que cada um, ao seu modo, compreendesse aos reais desafios do ato de coordenar, bem como os aspectos envolvidos na construção da representação de si como profissional coordenador pedagógico.

Com esta pesquisa, esperamos contribuir para gerar estratégias reflexivas, valorizadoras do espaço da coordenação pedagógica como um espaço formador de desafiantes processos de construção de conhecimento.

Realizar esta pesquisa representou para mim viver e sentir os meus processos subjetivos; com isso, constatei a importância da Teoria da Subjetividade, pois acredito que só visualizamos a importância de uma teoria quando conseguimos vivê-la intensamente.

Assim, não sinto vontade de terminar, pois, ao longo deste percurso, fui-me constituindo como pesquisadora e esse entendimento me faz sentir vontade de continuar tecendo outros diálogos sobre a coordenação pedagógica.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES

Para não por um ponto final neste processo, decidi convidar os leitores para refletir tendo como base Paulo Freire e Fernando González Rey, autores bastante significativos que me acompanharam ao longo desta trajetória e que nos permitem tecer pensamentos que não se esgotam em uma simples pesquisa:

Conhecer, que é sempre um processo, supõe uma situação dialógica. Não há estritamente falando um “*eu penso*”, mas um “*nós pensamos*”. Não é o “*eu penso*” o que constitui o “*nós pensamos*”, mas, pelo contrário, é o “*nós pensamos*” que me faz possível pensar. (FREIRE, 1981, p.86)

E acrescenta González Rey:

O conhecimento é um processo de construção que encontra legitimidade na capacidade de produzir, permanentemente, novas construções no curso da confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo investigativo. Portanto, não existe nada que possa garantir, de forma imediata no processo de pesquisa, se nossas construções atuais são as mais adequadas para dar conta do problema que estamos estudando. A única tranquilidade que o pesquisador pode ter nesse sentido se refere ao fato de suas construções lhe permitirem novas construções e novas articulações entre elas capazes de aumentar a sensibilidade do modelo teórico em desenvolvimento para avançar na criação de novos momentos de inteligibilidade sobre o estudado, ou seja, para avançar na criação de novas zonas de sentido. (GONZÁLEZ REY, 2005a. p.7)

Dessa forma, acredito que as duas reflexões acima e o meu intenso envolvimento com a coordenação pedagógica justificam a minha vontade de não querer terminar...

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. P. **O trabalho conjunto entre docentes: uma possibilidade de mudanças na prática pedagógica.** Brasília: Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2010.

AGUIAR, O. R. B. P; FERREIRA, M. S. Ciclo de estudos reflexivos: uma estratégia de desenvolvimento profissional docente. In: IBIAPINA, M. L. M; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (Orgs.) **Pesquisa em Educação: múltiplos olhares.** Brasília: Liber Livro, 2007 p.73-92.

CHRISTOV, L. H. S. Teoria e prática: enriquecimento da própria experiência. In: GUIMARÃES, A. A. *et. al.* **O Coordenador pedagógico e a educação continuada.** São Paulo: Loyola, 2002. p.31-43.

D'ANGELO, O. H. Subjetividade e Complexidade: Processos de Construção e Transformação Individual e Social. In: GONZÁLEZ REY, F. (org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia.** São Paulo: Thomson, 2005. p.81-108.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Educação e Cultura. Coordenação de Educação Primária. **Ensino Primário no Distrito Federal,** Brasília, DF: 1969.

_____. Fundação Educacional do Distrito Federal, Secretaria de Educação. Departamento de Pedagogia. **Caderno da Escola Candanga: Diretrizes Operacionais: coordenação pedagógica, nº1,** Brasília, 1996.

_____. Fundação Educacional do Distrito Federal. Secretaria de Educação. Departamento de Pedagogia. **Caderno da Escola Candanga: Diretrizes Operacionais: As fases da formação no ensino fundamental, nº3, 2ª ed.** Brasília, 1997.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações gerais para o ensino fundamental de 9 anos: Bloco Inicial de Alfabetização** – versão revista – Secretaria de Estado de Educação. – Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2006.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, 5ª. Ed** – Brasília, 2009.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 04.** Brasília: SEDF, 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 134.** Brasília: SEDF, 2010.

FERNANDES, R. C. A. **Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professores e coordenadores.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UnB, 2007.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E INTERAÇÕES

FRANCO, M. A. S. **Coordenação pedagógica: Uma práxis em busca de sua Identidade**. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Coleção Educação e Comunicação vol.1, 1979.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática da educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. **Comunicación personalidad y desarrollo**. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

_____. **Psicologia e educação: desafios e projeções**. In: RAYS, O. A. (org.) **Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas**. Porto Alegre: Sulina, 1999. P. 102-117.

_____. **A pesquisa e o tema da subjetividade em educação**. ANPED – GT Psicologia da educação. 2001. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/te7.doc> acessado em: 20 nov. 2008.

_____. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson, 2002.

_____. **Sujeito e Subjetividade**. São Paulo, Thomson, 2003.

_____. **O social na psicologia e a psicologia no social: a emergência do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a.

_____. **Personalidade saúde e modo de vida**. São Paulo: Thomson, 2004b.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos da construção da informação**. São Paulo: Thomson, 2005a.

_____. (org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005b.

_____. **O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica**. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2006. p.29-44.

_____. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson, 2007.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E INTERAÇÕES

IBIAPINA, I.M. L. M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JUNQUEIRA, S. **O menino e o muro**. São Paulo: Ática, 1992.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas**. Revista Educare et Educare, Vol.2 nº 4 jul./dez. 2007, p. 77-90.

MADEIRA-COELHO. C. M. **Módulo 1: área 1; Coordenação pedagógica e o papel do coordenador**. Brasília: Editora UnB, 2008a.

_____. **Módulo 3: Coordenação pedagógica no ensino médio**. Brasília: Editora UnB, 2008b.

MATE, H. C. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: GUIMARÃES, A. A. *et. al.* **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2002. p.17-20.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Criatividade, personalidade e educação**. Campinas, SP: Papirus. 1997.

_____. **A criatividade na escola: três direções de trabalho**. In: *Revista Linhas Críticas*, vol. 8, nº 15, jul./dez. 2002. Brasília, DF: UnB. p. 189 – 206.

_____. A Teoria da Subjetividade de González Rey: Uma Expressão do Paradigma da Complexidade na Psicologia. In: GONZÁLEZ REY, F. (org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Thomson, 2005. p.1-26.

MUNDIM, E. D. A. **A coordenação pedagógica como espaço promotor de relações dialógicas**. Brasília: CEAD/UnB, 2009. Monografia de especialização.

NEUBERN, M. S. A Subjetividade como noção fundamental do novo paradigma: breve ensaio. In: GONZÁLEZ REY, F. (org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005. p.53-80.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001, p.8-17.

RAMOS, M. **Vida Maria**. Trio filmes produções, Fortaleza, 2010. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=hagGSHo1JVs>

APÊNDICES

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E INTERAÇÕES



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

**TÍTULO DA PESQUISA: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR
PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES**
Pesquisadora: Elisângela Duarte Almeida Mundim
Orientador: Prof. Fernando Luis González Rey – PhD.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Coordenador(a) você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que será desenvolvida como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília FE/UnB. Tal pesquisa tem por objetivo compreender a constituição do sujeito coordenador pedagógico em processos diferenciados de subjetivação produzidos nas interações ocorridas no espaço da coordenação pedagógica, e ainda, conhecer diferentes configurações de sentidos subjetivos, associados aos processos de ruptura e criação produzidos pelos coordenadores pedagógicos.

Para efetivação deste estudo serão realizadas observações, utilização de Diário Reflexivo, entrevistas, dinâmicas de grupos e filmagens com os coordenadores pedagógicos, professores regentes e equipe gestora. Estes encontros poderão ser filmados ou gravados.

Vale ressaltar que a sua participação é voluntária sendo resguardada a liberdade de recusar-se a participar da pesquisa ou solicitar a retirada do seu consentimento em qualquer momento da pesquisa, sem que lhe implique qualquer tipo de prejuízo.

É importante esclarecer que os participantes não correrão riscos uma vez que as informações colhidas durante a pesquisa serão tratadas de forma confidencial, garantindo assim o anonimato de cada participante.

A pesquisadora se compromete a prestar quaisquer esclarecimentos que se façam necessário no início e durante o curso da pesquisa.

Os dados obtidos e analisados serão mantidos com os pesquisadores e serão utilizados tão somente para fins científicos, sempre que necessário para a divulgação do conhecimento.

Brasília, 25 de agosto de 2009.

Elisângela Duarte Almeida Mundim

Mestranda em educação – FE/UnB

Fernando Luis González Rey

Prof. Orientador FE/UnB

LIVRE CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu, _____ RG. _____ SSP/____, professor(a)
da Secretária de Estado da Educação do DF da Escola
_____ de Sobradinho, DECLARO que fui esclarecido(a)
quanto aos objetivos e procedimentos do estudo pelo(a) pesquisadora Elisângela Duarte Almeida
Mundim bem como, de que será mantido sigilo sobre dados que possam me identificar. Dessa
forma, **AUTORIZO** minha participação para fins estritamente científicos nesta pesquisa, bem
como a realização das gravações dos encontros, o uso das imagens e áudios para fins de estudo e
para publicação em revistas científicas e de formação de profissionais.

Brasília, ____ de _____ de 2009.

Assinatura do participante

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E INTERAÇÕES



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

**TÍTULO DA PESQUISA: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR
PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES**
Pesquisadora: Elisângela Duarte Almeida Mundim
Orientador: Prof. Fernando Luis González Rey – PhD.

1º QUESTIONÁRIO ABERTO

GRUPO 1 – COORDENADOR PEDAGÓGICO

1 – Motivos importantes que o(a) levaram a ser Coordenador(a) Pedagógico(a).

2 – Como você encontrou o espaço da coordenação pedagógica? (retrate a realidade em que você está inserido: sentimentos, emoções, nível de participação, empenho e comprometimento do grupo, qualidade das relações interpessoais).

3 – Você sonha com um espaço de coordenação pedagógica diferente do que temos atualmente? Como você gostaria que fosse o espaço da coordenação pedagógica?

4 – Quais as propostas que você levaria para o grupo de professores para que se efetivassem mudanças?

5 – Analisando o 1º semestre de 2009 quais as ações que você efetuou que contribuíram para uma coordenação pedagógica coletiva de qualidade?

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E INTERAÇÕES



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

**TÍTULO DA PESQUISA: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR
PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES**
Pesquisadora: Elisângela Duarte Almeida Mundim
Orientador: Prof. Fernando Luis González Rey – PhD.

2º QUESTIONÁRIO ABERTO
GRUPO 1 – COORDENADOR PEDAGÓGICO

Quem sou eu?

O que faço?

Um outro olhar . Algumas reflexões ...

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E INTERAÇÕES



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

TÍTULO DA PESQUISA: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR
PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES
Pesquisadora: Elisângela Duarte Almeida Mundim
Orientador: Prof. Fernando Luis González Rey – PhD.

MEMÓRIA EDUCATIVA



As memórias de mim mesmo me ajudaram a entender as tramas das quais fiz parte.

Paulo Freire (1992)

Girl front of Mirror
Pablo Picasso

Utilize o verso se necessário



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

TÍTULO DA PESQUISA: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES
Pesquisadora: Elisângela Duarte Almeida Mundim
Orientador: Prof. Fernando Luis González Rey – PhD.

3º QUESTIONÁRIO ABERTO
GRUPO 1 – COORDENADOR PEDAGÓGICO



Figura1



Figura2



Figura3



Figura4



Figura5



Figura6

1) Escolha três imagens e reflita sobre sua postura frente as demandas relativas ao espaço da coordenação pedagógica. Registre, utilizando um gênero textual de sua escolha (indique o gênero).

Utilize o verso se necessário

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E INTERAÇÕES



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

**TÍTULO DA PESQUISA: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR
PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES**
Pesquisadora: Elisângela Duarte Almeida Mundim
Orientador: Prof. Fernando Luis González Rey – PhD.

COMPLEMENTO DE FRASES

- 1) O Grupo de pesquisa: _____
- 2) Os Professores: _____
- 3) Eu preciso: _____
- 4) Fico alegre: _____
- 5) A coordenação interescolar: _____
- 6) Tenho dificuldade quando: _____
- 7) Os professores gostam de: _____
- 8) Tenho que refletir sobre: _____
- 9) Sinto que: _____
- 10) Fico triste: _____
- 11) A interação na coordenação coletiva está: _____
- 12) As reuniões da DRE são: _____
- 13) Eu me desenvolvo profissionalmente quando: _____
- 14) Os professores não gostam: _____
- 15) Preciso aprender sobre: _____
- 16) Conquisto autonomia quando: _____
- 17) Aprendi que: _____
- 18) Tenho necessidade de: _____
- 19) Gostaria que: _____
- 20) A leitura: _____
- 21) Durante a pesquisa aprendi: _____
- 22) Eu me propus a: _____
- 23) Sonho com uma coordenação: _____
- 24) Minha opinião sobre: _____
- 25) Não posso: _____
- 26) Meu maior problema é: _____
- 27) Meu maior desejo é: _____
- 28) Considero que posso: _____
- 29) Algumas vezes: _____
- 30) Fracassei: _____
- 31) Preciso de: _____
- 32) Esforço-me diariamente: _____
- 33) Aborreço-me: _____
- 34) Luto por: _____
- 35) Quando tenho dúvidas: _____
- 36) Não posso tolerar: _____
- 37) O maior impedimento da coordenação é: _____
- 38) Vejo possibilidades: _____
- 39) Ser coordenador (a): _____
- 40) Lamento: _____

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E INTERAÇÕES



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

**TÍTULO DA PESQUISA: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR
PEDAGÓGICO: PROCESSOS E INTERAÇÕES**
Pesquisadora: Elisângela Duarte Almeida Mundim
Orientador: Prof. Fernando Luis González Rey – PhD.

DADOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nome: _____

Data de nascimento: _____

Data de admissão na SEDF: _____

Área de formação: _____

Possui alguma especialização: _____

Tempo total na função de coordenador pedagógico: _____

Ao participar da pesquisa o que mais marcou em sua vida profissional e pessoal?

O que aprendeu?

Qual a perspectiva para o futuro, pretende continuar envolvido com a função de coordenador pedagógico?

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E INTERAÇÕES

1 - Como você se sente hoje? O que conseguiu produzir? Quais os avanços?

2 - O que mais te desmotiva no desenvolvimento da função de coordenador pedagógico? O que mais te motiva?

3 - Em que aspecto os encontros de pesquisa contribuíram para o seu crescimento?

4 - Leia novamente os quatro problemas que foram levantados, escolha o que você acha mais difícil de atingir e explique o porquê dessa dificuldade?
