

SENTIDOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: MOTIVOS PARA PERMANÊNCIA NA FUNÇÃO

The Senses of the Pedagogical Coordination: Reasons for Staying in this Role

Los Sentidos de Coordinación Pedagógica: Motivos para la Permanencia en la Función

Laurinda Ramalho de Almeida
Vera Maria Nigro de Souza Placco

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Vera Lúcia Trevisan de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Resumo

Em pesquisa realizada nos anos de 2010-2011, cujo principal objetivo foi analisar os processos de coordenação pedagógica em escolas das cinco regiões geográficas brasileiras com vistas à proposição de políticas públicas de formação docente e organização dos sistemas escolares, foi possível constatar que a profissão de Coordenador Pedagógico, ainda que reconhecida como essencial para o funcionamento da escola por governantes e trabalhadores da educação, tem muitos desafios a superar devido às condições que caracterizam o exercício da função. As dificuldades enfrentadas por este profissional, como a remuneração, a grande quantidade de tarefas, o pouco tempo para realizá-las e a falta de formação específica nos levaram a questionar o que os leva a sentir gratificação na função, se as angústias e tensões parecem predominar, no exercício profissional. Refletir sobre esta questão é o que se objetiva neste artigo, de modo a contribuir para o avanço na compreensão da coordenação pedagógica como função.

Palavras-chave: coordenador pedagógico; sentidos da coordenação; reconhecimento no trabalho.

Abstract

In a research conducted in the years 2010-2011, whose main objective was to analyze the pedagogical coordination processes in schools in the five Brazilian geographical regions, with a view to proposing public policies for teacher education and organization of school systems, it was established that the profession of pedagogical coordinator, although recognized as essential for the school operation by government and education workers, has lots of challenges to overcome due to the conditions that characterize the exercise of the function. The difficulties faced by these professionals, as remuneration, the large number of tasks, little time to do them and the lack of specific training led us to question what leads them to feel gratification in their function, whether anxieties and tensions seem to predominate in their professional practice. Reflecting on this question is what we aim in this article, so as to contribute to advance our understanding of the pedagogical coordination as function.

Keywords: pedagogical coordinator; senses of the coordination; recognition at work.

Resumen

En una encuesta realizada en los años (2010-2011), cuyo objetivo principal era analizar los procesos de coordinación pedagógica en escuelas de las cinco regiones geográficas brasileñas con miras a la propuesta de políticas públicas de formación docente y organización de los sistemas escolares, fue posible constatar que la profesión de Coordinador Pedagógico, aun cuando es reconocida como esencial para el funcionamiento de la escuela por gobernantes y trabajadores de la educación, tiene muchos desafíos que superar debido a las condiciones que caracterizan el ejercicio de la función. Las dificultades enfrentadas por este profesional como, la remuneración, la gran cantidad de tareas, el poco tiempo para realizarlas y la falta de formación específica, nos llevan a cuestionar ¿qué le lleva a sentir satisfacción en la función, si la ansiedad y la tensión parecen predominar en el ejercicio profesional? Reflexionar sobre esta cuestión es el objetivo de este artículo, de modo que contribuya con la comprensión de la coordinación pedagógica como función.

Palabras clave: coordinador pedagógico, sentidos de la coordinación, reconocimiento en el trabajo.

Em pesquisa sobre a coordenação pedagógica no Brasil (Placco, Almeida & Souza, 2011), buscou-se analisar, dentre outros aspectos, o papel do CP na formação continuada de professores. A riqueza das informações acessadas nas entrevistas com 20 profissionais das cinco regiões do Brasil suscitou uma série de reflexões já apresentadas em formato de artigo em periódicos e capítulo de livros (Placco, Almeida & Souza, 2011; Placco, Souza & Almeida, 2012; Placco, Almeida & Souza, 2015; Almeida, Souza & Placco, 2016; Almeida, Placco & Souza, 2016, no prelo). Entretanto, permanecem como desafios construir explicações e desenvolver reflexões sobre algumas contradições que emergiram das falas dos sujeitos investigados, notadamente no que concerne ao modo como vivem e sentem a atividade de coordenar.

Os depoimentos dos CP nas entrevistas (Placco, Almeida & Souza, 2011) revelaram que são muitas e de diversas naturezas as dificuldades enfrentadas em seu trabalho, como a baixa remuneração, a grande quantidade de tarefas, o pouco tempo para realizá-las e a falta de formação específica para exercer a função. O que relataram quando solicitados a descrever um dia de trabalho indicava a vivência de uma tensão permanente produzida pelo excesso de demandas e as condições de trabalho que impossibilitavam seu atendimento. Esse fato levou ao questionamento sobre o que os manteria na coordenação pedagógica, e, ainda conforme declarado pelos profissionais, com satisfação.

A esse respeito, algumas explicações foram aventadas: os benefícios da carreira, questões afetivas e relacionais, por exemplo, sustentariam a identificação dos CP com a função, levando-os a se manterem nela. Contudo, também apareceu que, de modo contraditório, essa adesão e permanência na mesma incorporava os demais atributos, como: profissional mal remunerado, com condições de trabalho inadequadas e com demanda de trabalho que ultrapassava suas reais possibilidades de ação. Daí a tensão presente na vivência da coordenação pedagógica pelos profissionais que a exerciam.

Ainda que, naquele momento, essa explicação se apresentasse como satisfatória, tendo em vista o objetivo da pesquisa já declarado, questionou-se sobre a importância de se aprofundar a compreensão dos motivos que mantêm o CP na função, o que levou a uma reflexão sobre os sentidos da coordenação pedagógica para o CP.

Investigar os sentidos da coordenação pedagógica implica voltar-se para os processos de subjetivação

dos sujeitos que assumem essa atividade profissional, buscando aproximações com o modo como se apropriam e constituem suas ações, o qual se relaciona com sua experiência, sua história pessoal e profissional, seus conhecimentos, seus afetos, seus motivos para exercer a profissão, enfim. E, ao se aproximar dos sentidos, é possível vislumbrar os motivos e necessidades que os mantêm na função, possibilitando a ampliação da compreensão da questão colocada.

Segundo Aguiar (2006, pp.14-15),

O sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz perante a realidade [...] O sentido se refere a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser e geram formas de colocá-lo na atividade. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída.

Acrescente-se à definição de Aguiar a acepção de que os sentidos atribuídos a determinado fenômeno equivalem à revelação dos afetos do sujeito, pois, para a compreensão do pensamento do outro não basta o entendimento de sua fala e seus significados, é preciso compreender suas motivações (Vygotsky, 1934/2003).

Desta perspectiva, o debruçar sobre os sentidos da coordenação pedagógica para o CP aproxima-se dos eventos psicológicos que se manifestam em suas atividades cotidianas, as quais, no caso examinado, apresentam-se em uma relação contraditória e paradoxal: sofrimento *versus* satisfação. O que está na base do sofrimento expresso pelos profissionais parece estar satisfatoriamente explicado na pesquisa referida, ou seja, a baixa remuneração, o excesso de trabalho, a sensação permanente de não dar conta das tarefas ou não fazer bem o que é de sua responsabilidade; aspectos que, por si só, são suficientes para a produção de sofrimento permanente, denominado por pesquisadores da área da Psicologia Social do Trabalho como desgaste mental (Seligmann-Silva, 2011). Entretanto, o que justificaria a satisfação declarada pelos profissionais, apesar do desgaste mental observado e que os manteria na função é algo a se desvelar, o que se propõe no presente artigo.

Importa destacar, ainda em caráter introdutório, as premissas que embasam a discussão proposta:

- O CP é um sujeito historicamente constituído, isto é, sua constituição se faz a partir de todas as apropriações culturais dos meios e dos grupos dos quais participou; entram nessa constituição as

experiências vividas, os conhecimentos adquiridos, as representações e os valores;

- Embora todas as escolas compartilhem da função outorgada pela sociedade de ensinar os conhecimentos socialmente elaborados pela humanidade, cada unidade escolar é singular em seu modo de desenvolver suas atividades educativas;
- A função do CP apresenta diferentes configurações, decorrentes da atribuição que recebe da estrutura oficial e da estrutura das escolas. A estrutura oficial é relativa ao que chega para o CP do instituído como legislação do sistema no qual está integrada sua escola; a estrutura da escola corresponde ao que chega para o CP como resultante da organização e funcionamento de sua escola. Esses dois aspectos são de ordem objetiva, e conformam as leis, normas e orientações definidoras da atuação que, via de regra, são postas de fora para dentro. Entretanto, é o sentido que o CP confere às atribuições que lhes são feitas, a forma como se apropria do instituído, que é de ordem subjetiva, que conforma sua prática. Esse sentido decorre de suas necessidades e valores.

Assim, as atribuições tanto da estrutura oficial como da escola são conteúdos instituídos e compartilhados pelos atores da escola (significados), mas a apropriação que o coordenador pedagógico faz dele, que irá direcionar suas ações e o modo de se relacionar com suas atividades, é da ordem dos sentidos.

O objetivo do presente artigo é, pois, uma reflexão sobre os sentidos da coordenação pedagógica para o CP, com foco nos motivos, engendrados por necessidades, que os mantêm na função.

A – REVELAÇÕES DOS DEPOIMENTOS

Pretende-se, neste artigo, olhar para o trabalho do CP na escola, a partir do próprio profissional e de outros atores da escola, do ponto de vista dos desgastes sofridos, em sua função, e dos motivos para sua permanência nela. Para isso, alguns aspectos da pesquisa realizada são retomados: Atividades do CP, Remuneração, Condições de trabalho, Atividades formativas de professores, Motivos para estar na profissão. Cumpre informar que a pesquisa investigou a coordenação pedagógica nas cinco regiões do país, nos seguintes estados e cidades: São Paulo, Curitiba, Rio Branco, Goiânia, Natal. Em cada uma das cidades, foram selecionadas duas escolas estaduais e duas

escolas municipais, e um coordenador, um diretor e dois professores de cada escola, sendo 20 CP, 20 diretores e 40 professores, perfazendo um total de oitenta participantes, abrangendo as cinco regiões. Como instrumentos para produção das informações, foram utilizados questionários, entrevistas e análise da legislação educacional das cidades e estados pesquisados.

Quanto às atribuições do CP

Ao analisar a multiplicidade de atribuições imputadas ao CP, aparece claramente um posicionamento partilhado por todos: um conhecimento/reconhecimento de um conjunto de ações (com diferenças na ordem de priorização, a depender das regiões e redes de ensino) que envolvem: **atendimentos** variados a professores, alunos e pais; às demandas do diretor e de técnicos das secretarias estaduais ou municipais de educação; às ocorrências (disciplinares ou não) que envolvem os alunos e **atividades administrativas**, de organização e de eventos da escola. Nas diferentes regiões, aparecem especificações dessas atribuições: gerenciamento de conflitos na escola, organização de horários de provas e aulas, organização da entrada de alunos, acompanhamento dos alunos nos horários de intervalos.

A análise das percepções dos CP quanto às atribuições que mais exigem seu esforço e tempo, permitem observar quais atividades envolvidas poderiam conter aspectos pouco gratificantes ou desmotivadores. As falas dos CP, na pesquisa, revelam uma visão dessas atividades como desafiadoras – e portanto, provocadoras de empenho e interesse. Assim, os CP da região Norte identificam que as atividades que mais exigem seu esforço e seu tempo são relacionadas ao planejamento, porque essas implicam a adequação dos conteúdos às estratégias para a realização do ensino, bem como trabalhar com grupos de estudos com professores e orientação dos alunos. As da região Nordeste consideram como as atribuições que mais exigem sua atenção as que se referem às situações de indisciplina, pois essas comprometem a qualidade das aulas. As da região Centro-Oeste arrolam, como as atividades que mais exigem, o desenvolvimento de projetos, a documentação da escola e o atendimento a pais; enquanto os CP da região Sudeste identificam as atividades formativas como as que mais exigem seu esforço, pelo preparo na organização das pautas das reuniões e pela necessidade de pesquisar atividades que atinjam as expectativas e dificuldades dos professores. Finalmente, as CP da região Sul percebem como atividades que mais

exigem seus esforços as que remetem ao atendimento de todos os setores e atores da escola, verbalizando que o CP não cuida apenas da aprendizagem, mas assume papéis de assistente social, mãe, enfermeira, etc., o que exige dele uma capacitação muito grande.

O que parece é que, embora todos reconheçam que sua função é acompanhar o trabalho dos professores e o desempenho dos alunos, o conjunto de atividades administrativas, intervenções disciplinares, acompanhamento dos projetos elaborados por órgão centrais para serem executados nas escolas e mesmo o encaminhamento de alunos para setores de atendimento específico, impede que haja tempo para que seja realizado o acompanhamento aos professores.

Observa-se que o atendimento às demandas administrativas e disciplinares – que caracterizam fortemente o cotidiano das escolas – gera uma tensão com o que é esperado para sua função – principalmente o acompanhamento a professores e alunos, e provoca ansiedade, incorrendo-se o risco de desmotivação e desistência. Essa constatação evidencia a contradição que mobiliza as reflexões neste artigo.

Quanto à remuneração

Na busca dos sentidos e significados atribuídos à função, outro aspecto fundamental no modo como o CP vivencia o trabalho se refere à remuneração. O primeiro fato que se apresenta é que todos os CP, de todas as regiões, consideram a remuneração inadequada para a função.

Tal fato leva muitos CP a desenvolverem outras atividades, em horário alternado, para obter uma melhor renda no final do mês. Em São Paulo, os coordenadores da rede estadual de ensino recebem menos que os da rede municipal e isso gera uma enorme frustração, pois ambos exercem as mesmas atividades. Acresce-se a isso, em muitos locais, o fato de muitos CP receberem só o salário de professor – quando não, salários até menores, apontando para a desigualdade vivenciada por esses profissionais.

Alia-se, à questão da remuneração, as características da carreira do CP – em muitas escolas, eles são contratados como professores – e não como CP e, assim, exercem a função, mas não têm um cargo; não fazem parte da carreira.

Pela fala dos CP, a aparente insatisfação com os ganhos e com as limitações da carreira não tem tido primazia em relação a como se percebem como

profissionais. A maioria dos CP declara que sua profissão é gratificante, possibilita crescimento pessoal e profissional. Reconhecem, no entanto, que as redes de ensino exigem muito do CP e que seu crescimento profissional exige melhor formação e melhores oportunidades de formação.

Quanto às condições de trabalho

Embora os CP verbalizem julgar boas suas condições de trabalho, grande parte deles considera que estas poderiam melhorar. Especificam como boas as condições de relacionamento e recursos humanos e consideram que precisam melhorar as estruturas física e material da escola. Mesmo quando a estrutura pode ser considerada boa, os CP ressaltam as muitas coisas que faltam: reformas prediais, professores, telefones, pessoal de secretaria e de limpeza.

Além do mais, as demandas além (ou fora) de sua função são os maiores empecilhos para a atuação dos CP, nas escolas, assim como as diferenças de condições entre as redes municipal e estadual, o fato de a coordenação pedagógica ser cargo em uma e função em outra e o fato de, em algumas redes de ensino, a função ser ocupada por um professor pode dificultar a legitimação do papel de CP.

Quanto às atividades formativas de professores

Todas as legislações e normas prescrevem atribuições para os CP, via órgãos da Secretaria de Estado ou município, em maior ou menor número. Ao analisar a legislação, ficaram claras atribuições legais que foram caracterizadas como formativas, potencialmente formativas e administrativas. Atribuições explicitamente formativas, quando se referem ao papel do CP como formador de professores; potencialmente formativas, quando se referem às atribuições que tangenciam o papel formativo dos CP, pois dependem do significado que se dê a elas, no contexto em que são exercidas; e, finalmente, atribuições que não se referem ao papel formativo do CP, mas a atividades caracterizadas como administrativas ou burocráticas. Se, por um lado, a legislação vigente sobre as atribuições do CP é favorecedora de seu desempenho, por orientar seu trabalho e valorizá-lo como profissional, por outro, é dificultadora desse desempenho, diante do acúmulo

de tarefas que atribui ao CP, não lhe permitindo, na maioria das vezes, priorizar as atividades de formador de professores no cotidiano da escola.

O acompanhamento de professores é potencialmente formativo, porém nem sempre é aproveitado, pelo CP e/ou pelos professores, em sua vertente formativa, que fica em segundo plano diante de tantas demandas ou urgências do cotidiano. Pelo mesmo motivo, são potencialmente formativas, ainda, as reuniões pedagógicas, os conselhos de classe, o acompanhamento do planejamento do professor, em reuniões individuais do CP, etc.

Apenas em uma das regiões (Sudeste) aparece explicitamente a atribuição de formação dos professores e visitas às salas de aula, sendo explícito que a formação ocorrerá nos horários de jornada especial de formação (JEIF) ou aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), dependendo de se tratar da rede municipal ou estadual. Assim, os CP dessa região são os únicos que estabelecem a função formativa como primeira prioridade de seu trabalho.

Quanto aos motivos para estar na profissão

Muitos são os motivos pelos quais os CP estão e permanecem na profissão, alguns explicitados como de ordem profissional – a maioria. Surgiram também, explicitamente, na pesquisa, alguns de ordem mais pessoal. A grande maioria dos CP declara motivos externos para o ingresso na função, em geral, motivos alheios ao seu interesse e vontade pessoais. Nesse contexto, três CP declaram gostar da função, um explicita a profissão como um desafio e outros dois se referem a questões salariais e de carreira.

Em relação aos motivos profissionais, aparecem: ter feito concurso para este cargo, pois já é aposentada na docência; os desafios que a função traz; ser fiel ao diretor; ser a professora mais antiga da escola e o que motivou – não sua escolha – mas a escolha do diretor por ela; o desafio de ir mais além na área de educação; a oportunidade de conhecer o trabalho do CP; persistir na aprendizagem do aluno; ter formação específica para o cargo (supervisão pedagógica); querer ajudar a escola ou atender à sua carência; querer apoiar o diretor; atender ao convite da direção; ter sido aprovada em concurso; contribuir para o crescimento do professor e do aluno; o apoio dos professores e direção; o reconhecimento do trabalho pela direção e professores; o apoio da comunidade escolar e ser reconhecido por todos.

Aparecem também como motivos pessoais para o ingresso na função: gosto pelas atividades da função, a opção por terminar a carreira na função, gosto em contribuir com o crescimento dos outros e de atingir um maior número de pessoas com suas ações, e o crescimento pessoal que a função proporciona. Além disso, dois CP declaram que não gostam da função de direção e, por isso, optaram pela coordenação.

Nesse conjunto de alegações, não aparecem motivos vinculados a compromissos com a educação, com o papel social da escola ou com o desenvolvimento de um trabalho formativo (atribuição prescrita nos dispositivos legais) junto à equipe docente.

Os motivos apresentados, no âmbito pessoal ou profissional, deixam entrever, no entanto, significados relativos ao reconhecimento do trabalho deste profissional por todos os atores da escola e pela comunidade. Assim, ser coordenador é assumir um papel importante e destacado no contexto escolar.

B – ALTERNATIVAS DE COMPREENSÃO

Os motivos alegados pelos CP, quando confrontados com as atividades e formas como o CP as vivenciam, parecem não se constituir como sustentação da continuidade desses profissionais nas funções ou cargos de coordenação, e conduzem a questionar: O que os manteria identificados com suas atividades, compromissos e responsabilidades? Que vivências produzem a satisfação que declaram na pesquisa? Responder a estas questões permitem uma aproximação aos sentidos configurados em torno do que significa ser CP.

O movimento de aprofundamento da reflexão sobre essas questões aponta para possíveis explicações. Uma delas diz respeito ao fato de o profissional, independentemente da atividade que exerce, buscar ser considerado de modo positivo pelos outros de suas relações e a outra reporta a necessidade de cada um em ter seu trabalho valorizado e reconhecido pelas pessoas às quais suas ações se dirigem.

A literatura apresenta várias abordagens teóricas sobre o “reconhecimento” e sua influência na subjetividade do sujeito. No escopo restrito deste artigo, no entanto, duas delas foram selecionadas: uma na vertente da Psicologia Humanista e outra na Psicologia do Trabalho, visto que atendem mais proximamente à questão proposta para reflexão.

Cumpramos ressaltar que não se considera estas as únicas possibilidades de explicação ou reflexão sobre o

tema, pois há diferentes formas de conceber o sujeito, o trabalho e as instituições. Contudo, desta perspectiva, as duas abordagens referidas entendem que a pessoa tem necessidade não só de retribuição material, mas de retribuição de natureza simbólica, e esta advém, no caso dos CP, das relações com o outro e com o sistema. Logo, partindo das considerações já apresentadas, concernentes ao modo como o CP vivencia a coordenação pedagógica (sofrimento decorrente da tensão entre atribuições e condições de executá-las), essa ideia de que o reconhecimento de seu trabalho como dimensão simbólica emana das relações, de um lado, e que a necessidade de reconhecimento se constituiria em potente motivo para permanecer exercendo a coordenação pedagógica, de outro, parecem justificar a análise dos sentidos que se relacionam a essas necessidades, as quais, para fins meramente didáticos, foram divididas em: referentes a si próprios, referentes à categoria profissional docente e referentes às demandas sociais que chegam à escola.

Necessidades referentes a si próprios

A necessidade de consideração positiva ou de reconhecimento é um mecanismo psicológico importante, reconhecido por diferentes abordagens psicológicas.

A Psicologia Humanista, e particularmente a Abordagem Centrada na Pessoa, formulada por Carl Rogers, apresenta como uma das condições necessárias e suficientes para uma mudança construtiva de personalidade a consideração positiva. Embora se refira a mudanças de personalidade, ele esclarece que as condições consideração positiva, congruência ou autenticidade e empatia são válidas em qualquer situação de relacionamento para promover desenvolvimento da pessoa. Ainda que não se trate aqui de mudança, estes conceitos parecem plausíveis para a compreensão do que estaria na base da satisfação dos sujeitos investigados em relação à profissão: **a consideração positiva**. Rogers afirma em suas obras, com frequência, que sua teorização partia de sua experiência, mas, no caso do conceito de consideração positiva, buscou fundamentação no trabalho de Standal, que fora seu aluno na década de 1950 e que defendeu tese de doutoramento na Universidade de Chicago sobre esse tema.

Standal propõe que, no processo terapêutico, é mais importante o cliente perceber a aceitação oferecida pelo terapeuta do que simbolizar experiências não aceitas ou não acuradamente simbolizadas. Sua

argumentação leva à proposição de uma expressão teórica para uma necessidade ou tendência motivacional que parece ter ficado apenas implícita na terapia centrada no cliente. (Almeida, 2009). O autor (1954) postula, então, a necessidade de consideração positiva e, derivada desta, a necessidade de consideração positiva de si. A necessidade de o indivíduo perceber suas experiências no campo experiencial do outro de forma positiva, de que o outro o aceite como pessoa de valor, separada dos demais, é postulada por ele como necessidade de consideração positiva. Surge, também, em decorrência, a necessidade de que ele próprio se perceba como pessoa de valor – que denomina necessidade de consideração de si. Ou seja, a valorização de si, a consideração positiva de si, nasce da consideração positiva dos outros em relação ao sujeito, o que permite postular que é no social, nas relações com outras pessoas que a possibilidade de ver-se como de valor e reconhecer-se positivamente em relação ao que se é e se faz na profissão torna-se possível. Nos termos da presente análise, equivale dizer que o que confere o sentido de satisfação à atuação do CP é a consideração positiva que tem de si, que emana da consideração positiva dos professores e demais gestores da escola em relação a ele.

Em relação aos CP participantes da pesquisa, pode-se tomar como exemplo os casos em que a entrada do CP na função se dá por meio do convite do diretor da escola. Então, a necessidade de consideração leva a uma lealdade ao diretor que fez o convite, situação que pode ser favorecedora ou desfavorecedora para o desempenho das atividades. Favorecedora, se o diretor fez o convite em reconhecimento à competência do CP e de sua possibilidade de fazer um bom trabalho de articulação e formação dos professores, porém desfavorecedora, se o diretor o tiver escolhido para colaborar com ele nas providências administrativas ou para o atendimento a alunos com comportamento inadequado. O mesmo pode-se pensar em relação aos professores: se estes expressarem sua consideração porque o CP dá conta de inúmeras atividades que não são próprias de seu cargo/função, a tendência é que este CP os atenda. Ou seja, ainda que se **aceite** que a **consideração** do trabalho feito pela pessoa é essencial para o modo como ela o vivencia, isso não indica que seja sempre positiva, pois depende do que está em sua base, o que sustenta esta consideração, que podemos denominar motivos, cujo conteúdo é afetivo. E, no

caso exemplificado, seja a devoção ao diretor ou aos professores, o impacto na vivência do CP pode mantê-lo na função, ainda que a vivencie com sofrimento.

A questão do reconhecimento, que pode ser entendida como corolário da consideração positiva, vem ganhando força na discussão sobre as relações indivíduo – trabalho. O trabalho vem sendo visto não só em termos de execução de um processo, desenvolvimento de um produto/objeto, mas como um elemento constitutivo da identidade do profissional.

Lembra Dejours (2009, apud Bendassolli, 2012) que o reconhecimento no trabalho implica um julgamento do fazer, e não, da pessoa; no entanto, esse reconhecimento conduz a ganhos em termos de constituição identitária. Ao ter atendida sua necessidade de reconhecimento – forma de retribuição simbólica pelo fazer, o profissional, neste caso, o CP, conquista ganhos em termos de auto-realização, o que reforça sua aderência à função. E se tomarmos o trabalho como constitutivo da natureza humana, é possível corroborar a acepção do autor e compreender a contradição observada no modo como os CP vivenciam seu trabalho: sofrimento *versus* satisfação.

Necessidades referentes à categoria profissional docente

É a necessidade de contribuir para que a valorização do trabalho docente seja percebida pela sociedade com menos defasagem em relação a outras ocupações, o que produz o sentido para a atuação do CP voltada ao desenvolvimento profissional do professor.

O valor histórico da escola como instituição social concorre para a produção desse sentido.

Canário (2005) oferece uma síntese esclarecedora:

[...]. As mutações sofridas pela instituição escolar podem ser sintetizadas numa fórmula breve: a escola passou de um contexto de certezas, para um contexto de promessas, inserindo-se, atualmente, num contexto de incertezas. (Canário, 2005, p. 32)

- Escola de certezas – a escola da primeira metade do século passado tinha em vista a preparação para a inserção na divisão social do trabalho; funcionava como um registro elitista, pois constituía para alguns um instrumento de ascensão social; não punha em discussão sua responsabilidade na produção das desigualdades sociais;

- Escola de promessas – o período posterior à segunda Guerra Mundial viu a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas, associada a três promessas: de desenvolvimento, de mobilidade social, de igualdade;
- Escola das incertezas – o malogro dessas promessas justifica, a partir dos anos 1970, a passagem da euforia ao desencanto.

Acrescente-se à síntese de Canário o sentimento de perda de confiança nas autoridades para reverter esse desencanto – o que vale para alunos e profissionais da educação.

O CP reconhece que, embora a profissionalidade docente venha merecendo atenção nos últimos anos (Roldão, 2015; Nóvoa, 2009; Canário, 2007), ainda persiste a desvalorização da profissão professor, em boa parte pela negligência do Estado em resolver os problemas crônicos da educação, e que ele (CP) está capacitado a qualificar o professor evidenciando que esse tem uma função específica que é ensinar e que, para tanto, precisa ter uma base de conhecimento que abrange o conteúdo específico de sua matéria e estratégias para transformar seu conhecimento específico em tópicos adaptados à heterogeneidade e repertório de seus alunos (Shulman, 1986).

É lícito supor que entra nessa linha de cogitações o atendimento a uma necessidade de valorização pessoal – sair de um contingente gigantesco de professores, com dificuldade de se compor como grupo organizado, para aderir a um subgrupo – o dos CP – que, embora sem muita clareza de sua função, pode aspirar a uma gradativa organização e valorização. Eis um dos sentidos do valor do trabalho do CP.

Necessidades referentes às demandas sociais que chegam à escola

Os CP reconhecem que a escola não tem condições físicas e materiais, que as condições do trabalho docente são precárias, que seu trabalho não é bem remunerado, mas que os alunos precisam ser atendidos em suas carências, porque não têm culpa da situação.

Aceitam, como afirma uma CP de Curitiba, que a

realidade [é] difícil, com uma comunidade muito difícil, com muita violência [...] quando isto acontece, você já começa a se deparar com outras coisas para resolver. (Depoimento CP)

Dessa necessidade oriunda das demandas, advêm dois perigos: 1) atender outras situações, ocupando o tempo que deveria ser utilizado para o desenvolvimento da parte pedagógica, que é sua função. Os CP acabam atuando numa visão assistencialista, caracterizando o que Libâneo (2012) denomina “escola do acolhimento social”, desvalorizando a função ensino, que é primordial da escola; 2) desresponsabilizar o sistema de propor e executar medidas para diminuir as carências, tomando para a escola e para si toda sorte de problemas que aportam na instituição, sem refletir ou promover um movimento de reflexão dos profissionais sobre essas condições, ou pensar junto, de modo coletivo, possíveis encaminhamentos e ações.

Paradoxalmente, esses dois perigos constituem os sentidos da coordenação pedagógica como missão que sustenta a escola ou que faz o papel negligenciado pelo Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do texto ora apresentado é refletir sobre os resultados de pesquisa sobre coordenação pedagógica no Brasil, conforme explicitado. Os resultados da pesquisa, que envolveram 20 CP, 20 diretores e 40 professores, englobou depoimentos desses profissionais, via questionários e entrevistas, bem como análise documental de textos legais. A reflexão realizada (e já anunciada na introdução) está fundamentada na concepção de que o CP é um sujeito historicamente constituído, o que implica aceitar que sua forma de atuar carrega todas as apropriações culturais dos meios e grupos pelos quais passou; que a escola, embora participante de um sistema que impõe normas para os fazeres, também tem uma trajetória que lhe impõe uma cultura própria. Dessas duas premissas decorre uma terceira: a função do CP apresenta diferentes conformações, decorrentes tanto da estrutura oficial como da organização da escola. Mas é o sentido que confere às atribuições que chegam dessas instâncias que vai direcionar sua forma de atuação.

Ao se aceitar que os sentidos têm na base as necessidades, justifica-se a adesão dos CP à função, e o sentimento de satisfação por ela, pelo atendimento à sua necessidade de consideração positiva e do reconhecimento do seu trabalho.

O atendimento a essa necessidade, que advém, conforme já se afirmou, do social, da relação que estabelece com os outros da escola e do sistema de ensino,

leva ao compromisso de também expandi-la para seus colegas professores, em um movimento dialético permanente. Até porque pode-se considerar que o CP toma sua profissão como missão – representação histórica e assumida frequentemente por educadores, em que não se tem escolha e deve-se suportar o sofrimento da profissão sem responsabilizar os outros. Assim, satisfação e sofrimento convivem de modo concomitante no modo de viver a profissão pelo CP, ainda que ganhem relevo grandes dificuldades, atropelos, falta de apoio, má remuneração, etc. E, nesse movimento contraditório de vivência da profissão, parece que o que justifica seguir na função é o reconhecimento de seu trabalho pelos atores escolares, a satisfação de ter em suas mãos, ainda que não efetiva mas suposta e pressuposta pela legislação e pelos discursos, a possibilidade de transformar o ensino ofertado na escola.

No entanto, pela reflexão, seria possível ao CP a tomada de consciência, a consequente reconfiguração de sentidos e significados, e a transformação das condições de trabalho. Esse modo contraditório de viver a profissão pelo CP – visto que, frequentemente, este não reflete sobre ele – estaria, a um só tempo, produzindo e conservando as condições precárias de trabalho, a baixa remuneração, a falta de atratividade para a carreira do magistério, entre outras, de que os CP se queixam quando falam sobre a profissão.

Acrescenta-se a essas condições objetivas, o fato de que, para dar conta de atender às demandas sociais que chegam à escola, o CP deixa de executar as atividades que lhe são próprias. Assume o papel de “faz tudo”, “apagador de incêndios”, que é como os próprios CP definem seu papel.

É essa complexidade que necessita ser enfrentada pelas ações formadoras voltadas ao CP ou à coordenação pedagógica como profissão. Complexidade que carece de atenção, sobretudo no que concerne ao modo como o sujeito que adere a esta profissão, de modo definitivo (os casos da coordenação pedagógica como cargo – concursado), ou provisório (os casos do professor coordenador que acede à função de modo temporário), se relaciona com ela, seus motivos, seus afetos, suas características pessoais e trajetória profissional, pois serão esses aspectos que concorrerão na configuração de sentidos sobre ser CP, tendo-se em conta que o fato de se enfrentar a complexidade não implica eliminá-la, mas, ao contrário, ressignificá-la, pela elaboração do que envolve a profissão, em movimento de conscientização que supere a alienação.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, W. M. J. de (2006). A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: W. M. J. de Aguiar (Org.). *Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica. Relatos de Pesquisa* (pp. 11 – 22). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Almeida, L. R. de (2009). Consideração positiva incondicional no sistema teórico de Carl Rogers. *Temas em Psicologia*, 17(1), 177-190. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>, em fevereiro de 2016.
- Almeida, L. R. de; Souza, V. L. T. de & Placco, V. M. N. de S. (2016 – no prelo). O trabalho da coordenação pedagógica no cotidiano da escola. In: S. de S. Corrêa, & C. Ferri (Org.) *Coordenação Pedagógica: diferentes abordagens, múltiplas perspectivas*. Itajaí: Editora Univali.
- Almeida, L. R. de; Placco, V. M. N. de S.; Souza, V. L. T. de (2016). Legislado versus executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. *Estudos em Avaliação Educacional* (Fundação Carlos Chagas).
- Bendassolli, P. (2012). Reconhecimento no trabalho: perspectivas e questões contemporâneas. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 17(1), jan./mar, 37-46.
- Canário, R. (2005). A escola e as “dificuldades de aprendizagem”. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 21, 3-51.
- _____. (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In: *Conferência “Desenvolvimento profissional dos professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida”* (pp. 133-148). Lisboa.
- Libâneo, J. C. (2012). A escola pública frente a um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos x escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 1(38), 13-28.
- Nóvoa, A. (2009). Por uma formação de professores construída dentro da profissão. In: A. Nóvoa (Org). *Professores imagem do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Placco, V. M. N. de S.; Almeida, L. R. de; Souza, V. L. T. de. (2011). O Coordenador Pedagógico (CP) e a Formação de Professores: intenções, tensões e contradições. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, 2, novembro, 221-291.
- Placco, V. M. N. de S.; Souza, V. L. T. de & Almeida, L. R. de. (2012) O Coordenador Pedagógico: aportes e proposição de políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, 42, 754-771.
- Placco, V. M. N. de S.; Almeida, L. R. de Souza & V. L. T. de. (2015) Retrato do Coordenador Pedagógico Brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: V. M. N. de S. Placco; L. R. de Almeida (Orgs.). *O Coordenador Pedagógico no Espaço Escolar: articulador, formador e transformador* (pp. 9-24). São Paulo: Edições Loyola.
- Roldão, M. do C. (2015). Formação, Contexto e Desenvolvimento Profissional. Aula inaugural nos *Programas de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores e em Educação: Psicologia da Educação*. PUC-SP. 04/08/2015.
- Seligmann-Silva, E. (2011). *Trabalho e desgaste mental: o direito de ser dono de si mesmo*. São Paulo: Editora UFRJ/Cortez.
- Standal, S. (1954). *The Need for Positive Regard: a contribution to client – centered theory*. Unpublished PhD Thesis, University of Chicago.
- Shulman, Lee (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (21), (pp. 4 – 14).
- Vygotsky, Lev Semionovitch (2003). *Pensamento e linguagem*. (3ª edição). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho originalmente publicado em 1934).

Laurinda Ramalho de Almeida

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:
Psicologia da Educação
laurinda@pucsp.br

Vera Maria Nigro de Souza Placco

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:
Psicologia da Educação

Vera Lúcia Trevisan de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Programa de Estudos de Pós-Graduação em Psicologia