UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO NAS ORGANIZAÇÕES APRENDENTES

MARIA DO SOCORRO LIMA BUARQUE

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA: IDENTIDADES E PRÁTICAS.

João Pessoa
2017

MARIA DO SOCORRO LIMA BUARQUE

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA: IDENTIDADES E PRÁTICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão nas Organizações Aprendentes - MPGOA da Universidade Federal da Paraíba – UFPB - linha de pesquisa: "Aprendizagem nas Organizações" como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: **Prof.ª Drª. Adriana Valéria Santos Diniz**

João Pessoa
2017

Catalogação na Publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B917c Buarque, Maria do Socorro Lima.
A coordenação pedagógica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba: identidades e práticas / Maria do Socorro Lima Buarque. - João Pessoa, 2017.
124 f. : il.

Orientadora: Drª. Adriana Valéria Santos Diniz.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/MPGOA

1. Gestão educacional. 2. Coordenação pedagógica - IFPB. I. Título.

UFPB/BC CDU - 37.07(043)

MARIA DO SOCORRO LIMA BUARQUE

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA: IDENTIDADES E PRÁTICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão nas Organizações Aprendentes - MPGOA da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, linha de pesquisa: "Aprendizagem nas Organizações" como requisito para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 07/ 08 / 2017

Banca Examinadora

Prof. Drª. Adriana Valéria Santos Diniz
UFPB/MPGOA - Presidente/Orientadora

Profª. Drª. Maria da Salete Barboza de Farias
UFPB/MPGOA - Examinador (Membro interno)

Profª. Drª. Betania Leite Ramalho
UFRN – PPGDE (Membro Externo)

A Deus, meu refúgio e fortaleza.
A minha mãe Ivanilda, pelo amor incondicional, ensinamentos e exemplo de vida.
A meu esposo Fábio e meu filho Matheus.
A minha inesquecível amiga Eunézia *(in memoriam)* pelo seu amor a educação e exemplo de fé inabalável no próximo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, onde encontrei refúgio em todos os momentos dessa jornada, minha fortaleza diuturnamente, não permitindo que eu me abatesse mesmo diante de todos os desafios que enfrentei;

A meu esposo Fábio, que acompanhou toda a minha jornada, se fazendo presente em todas as etapas do mestrado, sempre pronto a me ajudar em tudo, foi o meu anjo da guarda terreno, estendendo também esse agradecimento ao meu filho Matheus, pelos muitos momentos de relaxamento e afeto que me proporcionou;

A minha família, em especial minhas irmãs que mesmo distante, não me deixaram sozinha nenhum dia, me apoiando incondicionalmente com palavras de fé em forma de mensagens on line;

As minhas amigas, em especial, Ana Paula, Patrícia Margela, Magnólia, Bivânia, Aparecida Sobreira, Euzélia e Vivianne, por todas as palavras de incentivo e de força que me ajudaram na travessia dessa conquista mais que sonhada;

Aos meus colegas de trabalho pela compreensão, força e incentivo em todos os momentos dessa jornada, em especial, Erbson, Claudiene, Camila, Sidny e Ícaro;

A minha orientadora Professora Dra. Adriana Valéria Santos Diniz, pessoa iluminada, entendendo os meus anseios, não poupou esforços para tornar possível a realização desse projeto de vida profissional que há muito tempo acalentava;

A turma seis do MPGOA, vocês foram grandes companheiros nessa jornada, cumplicidade, lealdade, fraternidade e os momentos inesquecíveis que vivemos vão deixá-los guardados para sempre na minha memória e no meu coração;

Aos pedagogos e Técnicos em assuntos educacionais da COPED do Campus João Pessoa pelas contribuições, apoio e gentileza em todos os momentos que estivemos juntos. Vocês fazem a diferença no IFPB.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desse trabalho.

RESUMO

A gestão pedagógica tem na aprendizagem e na formação do educando sua atividade-fim. Entre os sujeitos que colaboram para a consecução dos objetivos educacionais, estão os profissionais da educação que atuam nas coordenações pedagógicas. Nesse sentido, os movimentos de constituição dos processos identitários e das práticas cotidianas desses profissionais são revelados na dimensão de sua atuação, numa perspectiva que se pretende articuladora e reflexiva, colaborando, assim, para o desenvolvimento do processo pedagógico de uma instituição educativa. Neste esteio, esta pesquisa se propôs a analisar as identidades e as práticas dos profissionais da Coordenação Pedagógica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), considerando as possibilidades e limitações da formação e das práticas cotidianas. A fundamentação deste estudo contou com as contribuições de Cury (2002), Paro (2010), Alarcão (2011), Lück (2008, 2010), Pimenta (2012), Placco (2009), Almeida (2009) e Libâneo (2015), entre outros. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se por uma perspectiva de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, com recorte histórico dos anos noventa até os dias atuais. Como *lócus* da pesquisa, optou-se pelo *Campus* João Pessoa por entender que a Coordenação Pedagógica, denominada de COPED, teve sua trajetória construída a partir da história dos seus profissionais, considerando o seu pioneirismo e contribuições para configuração atual da gestão pedagógica da Instituição. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o recurso de entrevistas narrativas realizadas com nove profissionais no cargo de Pedagogo e Técnico em Assuntos Educacionais que já fizeram parte e outros que ainda atuam na COPED, recorrendo-se à proposta desenvolvida pelo sociólogo alemão Fritz Shütze (1983) para análise de dados da técnica de entrevista narrativa, tal e como descrita por Jovchelovitch e Bauer (2002) e em Weller (2009). As análises apontam para trajetórias coletivas construídas a partir de uma atuação marcada por processos descontínuos, notadamente influenciados por uma compreensão pouco definida do papel dos profissionais que atuam na coordenação pedagógica, resultando em crise de identidade e percepção de pouca ou nenhuma valorização do trabalho desenvolvido. Constatou-se, no entanto, em alguns momentos da sua trajetória institucional, a construção de um sólido sentimento de coletividade, emponderamento e liderança na sua atuação, embaladas pelo contexto de mudanças estruturais na rede de Educação Profissional e Tecnológica e nas demandadas pela Lei 9.394/1996 e seus desdobramentos nas regulamentações educacionais. Percebeu-se a compreensão pelos sujeitos que atuam na COPED da necessidade de mudanças na prática, buscando o reconhecimento do seu importante papel na gestão pedagógica do IFPB, evidenciando um processo que só ocorre em meio à socialização, relacionado a singularidades dos saberes experienciais, combinando histórias de vida profissional dos sujeitos a contextos sócio-históricos, desvelando, assim, fenômenos específicos que legitimam sua função articuladora, formadora e transformadora na coordenação dos processos pedagógicos no IFPB. Com esse trabalho espera-se contribuir com elucidações e reflexões sobre a Coordenação Pedagógica no IFPB, ampliando o conhecimento teórico sobre o tema, o que beneficiará também outras instituições.

Palavras-chave: Gestão pedagógica. Coordenação pedagógica. Trajetórias coletivas. Processos identitários. Práticas cotidianas.

ABSTRACT

Pedagogical management has in the learning and training of the student its activity-end. Among the subjects that collaborate to achieve the educational objectives, are the professionals of the education that act in the pedagogical coordinations. In this sense, the movements of constitution of the identity processes and the daily practices of these professionals are revealed in the dimension of their performance, in a perspective that is intended articulating and reflective, thus collaborating for the development of the pedagogical process of an educational institution. At this point, this research proposed to analyze the identities and practices of Pedagogical Coordination professionals at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraíba (IFPB), considering the possibilities and limitations of training and daily practices. The reasons for this study were the contributions of Cury (2002), Paro (2010), Alarcão (2011), Lück (2008, 2010), Pimenta (2012), Placco (2009), Almeida (2009) e Libâneo (2015), among others. Methodologically, the research is characterized by a qualitative perspective, exploratory and descriptive, with a historical cut from the 1990s to the present day. As a locus of research, we chose Campus João Pessoa was chosen because it understood that the Pedagogical Coordination, denominated COPED, had its trajectory constructed from the history of its professionals, considering its pioneering and contributions to the present configuration of the pedagogical management of the Institution. As a data collection instrument, the resource of narrative interviews was used with nine professionals in the position of Pedagogue and Technical in Educational Affairs who were already part and others who still work in COPED, using the proposal developed by the German sociologist Fritz Shütze (1983) for data analysis of the narrative interview technique, as described by Jovchelovitch and Bauer (2002) and Weller (2009). The analyzes point to collective trajectories built from a performance marked by discontinuous processes, notably influenced by a poorly defined understanding of the role of professionals who work in pedagogical coordination, resulting in identity crisis and perception of little or no appreciation of the work developed. However, in some moments of its institutional trajectory, it was noticed the construction of a solid sense of collectivity, empha- siveness and leadership in its work, which were framed by the context of structural changes in the Professional and Technological Education network and in those demanded by Law 9,394 / 1996 and its developments in educational regulations. It was noticed the understanding by the subjects that act in the COPED of the necessity of changes in the practice, seeking recognition of their important role in the pedagogical management of the IFPB, evidencing a process that occurs only in the midst of socialization, related to the singularities of experiential knowledge, combining histories of professional life of the subjects to socio-historical contexts, thus revealing specific phenomena that legitimize their articulating, formative and transforming function in the coordination of pedagogical processes in the IFPB. With this work it is hoped to contribute with elucidations and reflections on the pedagogical coordination in the IFPB, increasing the theoretical knowledge on the subject, which will also benefit other institutions.

Keywords: Pedagogical management. Pedagogical Coordination. Collective trajectories. Identity processes. Daily pract.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CBO - Código brasileiro de ocupações
CAEST – Coordenação de Assistência Estudantil
CEFET-PB - Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba
CEFET-RN - Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte
CGE - Coordenação Geral de Ensino
CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONSUPER - Conselho Superior do IFPB
COPED - Coordenação Pedagógica
DAPE - Diretoria de Articulação Pedagógica
DEPAP – Departamento de Articulação Pedagógica
DEP – Departamento de Educação Profissional
EAF-CODÓ/MA - Escola Agrotécnica Federal de Codó-MA
EAFSPB - Escola Agrotécnica Federal de Sousa-PB
EBTT – Educação Básica, Técnica e Tecnológica
EMI - Educação Média Integrada
ETFPB - Escola Técnica Federal da Paraíba
IFPB - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
ISE – Instituto Superior de Educação
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MTE - Ministério do Trabalho e Emprego
PEE - Plano Estadual de Educação
PME - Plano Municipal de Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
PPC - Projeto pedagógico de curso
PRE - Pró-reitoria de Ensino
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
TAE - Técnico em assuntos educacionais
UNED - Unidade de Ensino Descentralizada

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organização da pesquisa..... 17
Figura 2 – Fachada do Campus João Pessoa em 2017..... 64
Figura 3 – Linha do tempo da COPED no campus João Pessoa..... 88
Figura 4 – Possibilidades de áreas de atuação da COPED do campus João Pessoa..... 111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Análise da EN individual..... 68
Quadro 2 – Síntese da EN – profissionais com admissão de 2000 a 2010..... 71
Quadro 3 – Identidades – Trajetórias coletivas..... 74

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....12
1.1 Estrutura do trabalho.....16

2 A GESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL : NOVA CONFIGURAÇÕES.....18

3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: SOBRE IDENTIDADES E PRÁTICAS.....27
3.1 Identidade: um conceito da teoria sociológica.....27
3.2 A coordenação pedagógica: identidades em estudo.....29
3.2.1 Coordenação pedagógica: breve história da profissão.....31
3.2.2 A construção de uma identidade articuladora e reflexiva.....37
3.3 As práticas cotidianas da coordenação pedagógica.....42
3.3.1 Movimentos de constituição da prática das coordenações pedagógicas.....43
3.3.2 Movimentos de transformação da prática das coordenações pedagógicas.....47

4 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESTRUTURA DA GESTÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – EPT.....49
4.1 A coordenação pedagógica no IFPB.....51
4.2 O perfil dos sujeitos da coordenação pedagógica no IFPB: atribuições legais e formação55

5 CAMINHO METODOLÓGICO: APORTE TEÓRICO, O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....58
5.1 Entrevistas narrativas.....60
5.2 O contexto histórico da pesquisa.....63
5.3 O lócus da pesquisa: IFPB campus João Pessoa.....64
5.4 Os sujeitos da pesquisa.....65
5.5 Procedimentos de análise dos dados coletados.....66

6 DESNUDANDO A COPED: ENTRE TENSÕES E PERCEPÇÕES.....79
6.1 Contando a história da COPED no IFPB pelas vozes dos sujeitos.....79
6.2 Identidades em (des) construção dos profissionais da COPED.....89
6.2.1 Identidades: os pedagogos e TAEs na visão institucional.....90
6.2.2 Identidades: os pedagogos e TAEs na visão dos próprios sujeitos.....94
6.3 A prática cotidiana da COPED e seus movimentos.....99
6.3.1 Movimentos de constituição da prática da COPED.....100
6.3.2 Movimentos de transformação da prática da COPED.....104
6.3.3 E ainda sobre práticas: para onde apontam as mudanças.....108

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....114
REFERENCIAS.....118
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....122
APÊNDICE B - TÓPICO-GUIA DA ENTREVISTA NARRATIVA……...124

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho trata da compreensão dos processos identitários e o desenvolvimento das práticas de profissionais da gestão educacional, de modo particular dos pedagogos e técnicos em assuntos educacionais (TAE) que atuam na coordenação pedagógica[1] do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, são instituições de educação que possuem natureza jurídica de autarquia, possuindo autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (Lei 11.892/2008). Ofertam vários níveis de ensino, desde a técnica de nível médio até o ensino superior, tem como uma das suas finalidades promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior. Em seus princípios a gestão democrática como modelo já definido em lei, seus dirigentes máximos, reitores e diretores de campus são nomeados após consulta à comunidade escolar para um mandato de quatro anos podendo ser reconduzidos para uma gestão de mais quatro anos.

No IFPB, atualmente com dezoito *campi* distribuídos do litoral ao sertão da Paraíba, a gestão administrativa e pedagógica, no entanto, ainda são compostas por servidores indicados por gestores eleitos, poucos são os casos em que os pares tem a prerrogativa de eleger seus diretores e chefes de departamentos e coordenações. Não há critérios definidos a serem seguidos nessas escolhas, a não ser a afinidade do diretor com os servidores que ocupam tais cargos.

A gestão pedagógica do campus concentra as decisões sobre políticas e práticas educacionais a serem efetivadas mediante as condições financeiras e de pessoal definidas em seus aspectos mais gerais no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição vigente por um quadriênio, sendo o último de 2015 a 2019. A maioria das políticas educacionais é demandada em nível sistêmico por meio das diretorias vinculadas à Reitoria e às Pró-reitorias. As coordenações pedagógicas estão vinculadas organicamente ao Departamento de Desenvolvimento de Ensino do campus, assim como as coordenações de cursos e de áreas.

[1] A coordenação pedagógica é uma profissão regulamentada pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), no entanto, no IFPB trata-se de um setor responsável pela coordenação dos processos pedagógicos, aprofundamos os aspectos sobre a profissão no capítulo 3.

As coordenações pedagógicas no IFPB - denominadas de COPED - são compostas por servidores técnicos administrativos de nível superior que ingressam por meio de concurso público no cargo de pedagogo, licenciados em pedagogia e no cargo de técnico em assuntos educacionais (TAE), licenciados em qualquer área. Há campus que adotam a denominação de COPAE, Coordenação Pedagógica e Assistência Estudantil, devido ao reduzido número de servidores para atuar nessas áreas, alocam nessa coordenação pedagogos, TAE, assistente social, psicólogo e assistentes de alunos. Para fins dessa pesquisa tomaremos como referência apenas a COPED do Campus João Pessoa, pois é o *lócus* desse estudo.

A trajetória da COPED no IFPB, não com essa denominação, mas como coordenação de supervisão pedagógica, remonta a época da criação da Rede Federal, primeiro como Escola Técnica Federal da Paraíba – ETFPB e nos anos noventa com a transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba – CEFET-PB, nesse período ocorreu à adoção da nomenclatura para COPED, algo que permaneceu com a transformação para IFPB a partir de 2008, na época contava apenas com quatro *campi*, João Pessoa, Campina Grande, Cajazeiras e a Escola Agrotécnica Federal de Sousa-EAFS que passou a incorporar o IFPB. Com a formação da equipe gestora do IFPB, a reitoria, as pró-reitorias e diretorias sistêmicas, foi criada a DAPE, Diretoria de Articulação Pedagógica, vinculada à Pró-reitoria de Ensino (PRE), que pioneiramente desenvolveu um trabalho sistêmico de itinerância nos campi do interior com o objetivo de alinhar as práticas e o diálogo dos profissionais que atuavam nas coordenações, com a gestão pedagógica do IFPB.

No entanto, passada quase uma década da criação do IFPB, apesar desse reforço e algumas conquistas, muito se tem questionado sobre as atribuições e competências desse setor, sua aceitação e respeito pela comunidade tem sido uma tarefa árdua que requer uma ressignificação da sua prática para dar conta das demandas existentes no cotidiano da instituição. O que prevalece no ideário dos docentes e comunidade acadêmica é ainda uma visão de controle e inspeção no sentido de aplicar penalidades e correções de ordem da indisciplina do discente e o cumprimento das responsabilidades docente, esta última bastante questionada. Por se tratar de algo inerente as exigências do cargo de professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) da Rede de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), as cobranças de anotações acadêmicas nos sistemas de controles da instituição é algo essencial para a coordenação pedagógica desenvolver o trabalho de acompanhamento do desempenho discente, no entanto, não é bem aceita pelos docentes que as consideram uma espécie de intromissão no seu trabalho e questionam essa competência da COPED.

O interesse da pesquisadora pelo trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica nas instituições é um projeto antigo, na verdade nasceu ao assumir a coordenação de supervisão pedagógica na antiga Escola Agrotécnica Federal de Codó (EAF-Codó/MA), hoje Campus Codó do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), localizada em Codó no estado do Maranhão, onde começou sua carreira como servidora pública federal no ano de 2006, vinda da rede estadual do estado de Pernambuco, onde atuou como professora no curso Normal em nível médio durante nove anos, ao chegar cheia de planos e sonhos deparou-se com uma realidade bastante divergente da que idealizou ao prestar concurso. Apenas ela e outra servidora no cargo de TAE, pedagoga de formação, compunham a assim denominada "equipe pedagógica". Não tinham nenhuma ideia do que deveria ser a ação e o trabalho a ser desenvolvido naquele contexto, não havia pessoas que pudessem "passar o trabalho", a coordenação não tinha profissionais atuando, apenas alguns docentes que faziam alguns trabalhos, como construção de horários e planos de cursos, deduziu-se que a partir de então, essas atividades seriam atribuições das "pedagogas".

A experiência conquistada durante o tempo em que fora formadora de professores na Gerencia de Educação do Litoral Sul de Pernambuco e professora na rede possibilitou o enfrentamento do desafio que seria construir uma identidade e práticas para a supervisão pedagógica daquela instituição, fato que não chegou a concretizar, pois fora convidada a ocupar um cargo de direção, a Coordenação Geral de Ensino (CGE), onde tinha atribuições e responsabilidades que demandavam todo o seu tempo, e com a redistribuição da TAE para o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-RN), a Coordenação de Supervisão Pedagógica voltou a ficar a cargo de um docente, da área de geografia e como anteriormente acontecia restrita a algumas tarefas burocráticas. Porém, durante os três anos em que permaneceu no cargo de Coordenadora da CGE, realizou diversos trabalhos da supervisão pedagógica, como um setor subordinado ao seu, possuía demandas da gestão pedagógica que teriam que serem realizadas, sob pena de prejudicar a atividade-fim da escola, a aprendizagem discente.

Dessa forma, chegou ao IFPB no ano de 2009 lotada no Campus Sousa, onde ainda prevalecia a estrutura administrativa e pedagógica da antiga EAFS, na Coordenação de Supervisão Pedagógica, novamente se deparou com a escassez de pessoal, apenas ela e outra pedagoga, já bastante antiga no cargo e que atuava conforme os moldes da visão de controle e inspeção. Com a incorporação para o IFPB, começaram a realizar algumas mudanças nas práticas que ali desenvolviam e com as demandas aumentando, oferta de Ensino Técnico, integrado, Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e subsequente, cursos superiores de

licenciatura, tecnológicos e bacharelado, sentiam um total despreparo para lidar com as transformações advindas com a implantação da nova estrutura da instituição.

Atualmente a pesquisadora coordena a COPED do Campus Campina Grande composta de seis servidores, incluindo a mesma (três pedagogos e três TAE), e encontra as mesmas ou o aumento das dificuldades no trabalho, desencadeadas justamente pela indefinição no papel da coordenação pedagógica, esses problemas derivam prejuízos para o alcance das finalidades da educação, pois quando não se tem clareza do processo e o que se pode realizar, a opção mais cômoda é manter-se neutro e apático, cumpridores de tarefas, algumas vezes não condizentes com as competências exigidas para o cargo.

Outro fator que também contribui para o agravamento dos problemas são as lacunas na formação dos pedagogos e TAEs que compõem as equipes pedagógicas dos campi, não se atingiu as competências necessárias na formação inicial e a formação continuada, quando é realizada, o fazem em cursos de pós-graduação *lato sensu*, que também não oferecem algo mais identificado com a atuação na educação profissional e tecnológica, na sua maioria serve para o servidor apenas ascender na matriz de vencimentos.

E por último, mas não finalizando as justificativas para esta pesquisa, ainda podemos elencar a escassa literatura no campo do trabalho da coordenação pedagógica na educação profissional e superior. Por ser algo relativamente novo, as pesquisas estão ainda focadas em um profissional, geralmente o pedagogo, algo não mais admissível quando se pensa nos institutos federais, pois quando se trata de atuação no processo pedagógico para o alcance dos fins da educação, o que se exige é um trabalho sistêmico e processual, o desenvolvimento de ações conjuntas e integradas, onde várias especialidades e especificidades se juntam numa sinergia de grupo, de gestão compartilhada na busca de solução para os problemas educativos, não mais um único profissional é responsável por esse fazer.

Neste sentido, a relevância desse trabalho se justifica pelas várias contribuições que poderão mudar a forma como compreendemos a atuação e a importância da coordenação pedagógica, com destaque especial para a dimensão pedagógica e social. Pedagógica, pois visa contribuir com reflexões de natureza formativa para um segmento da gestão pedagógica, para sua inclusão efetiva, na perspectiva de uma atuação superadora das dificuldades que se apresentam como desafios nas Coordenações Pedagógicas do IFPB. E social por prestar consequentemente uma contribuição às instituições de ensino que tem na coordenação pedagógica uma das dimensões da gestão educacional considerada básica, essencial para o sucesso da instituição tanto externamente e mais ainda em seus processos internos.

Nesse contexto, somado a um encaminhamento teórico aprofundado sobre os elementos evidenciados que colaboram para a elucidação dos aspectos apresentados, definimos como problema de pesquisa para esse estudo: quais são as identidades e as práticas dos profissionais que atuam na coordenação pedagógica no IFPB, considerando as possibilidades e limitações da formação e das práticas cotidianas?

Dessa forma, delimitamos como objetivo geral dessa pesquisa analisar as identidades e as práticas dos profissionais da coordenação pedagógica no IFPB, considerando as possibilidades e limitações da formação e das práticas cotidianas. E como objetivos específicos:

- Investigar a trajetória da COPED como um setor da gestão pedagógica no âmbito do IFPB;
- Evidenciar, a partir dos relatos dos participantes, as visões dos pedagogos e TAEs sobre os processos identitários atribuídos pela instituição e pelos próprios sujeitos sobre seus papéis;
- Mapear as práticas cotidianas realizadas pela COPED no tocante aos processos de gestão do ensino e da aprendizagem;
- Identificar como o processo de constituição da identidade e das práticas desenvolvidas pelos pedagogos e TAE colabora para mudanças no processo pedagógico do IFPB.

1.1 Estrutura do trabalho

Esta pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, utilizou-se de entrevistas narrativas (EN) como técnica de coleta de dados, com uma amostra de nove participantes, cujo critério adotado era ser servidor público federal no cargo de pedagogo ou TAE que tivessem sido lotados ou estivessem na COPED do IFPB campus João Pessoa.

O trabalho está dividido em seis capítulos, o primeiro acima exposto, faz referência à apresentação da justificativa da pesquisa, problema de pesquisa e aos objetivos geral e específicos. O segundo trata de contextualizar as novas configurações da gestão educacional no Brasil, partindo das demandas da legislação atual e trazendo para a discussão as contribuições dos principais teóricos do tema como Paro (2010, 2012), Lück (2010, 2014), Alarcão (2011) e Cury (2002). O terceiro trata dos estudos sobre a Coordenação Pedagógica

no Brasil, abordando as contribuições de Placco, Sousa e Almeida (2003, 2011, 2012), Oliveira e Corrêa (2011), Pimenta (2000; 2012), Tardif (2010) e André (2006). No quarto capítulo, buscamos a correlação e esclarecimentos sobre a estrutura da EPT atualmente no Brasil, inserindo nesse contexto a formação dos profissionais da COPED e seu campo de atuação legal. O quinto foi dedicado aos caminhos metodológicos adotados para a consecução dos objetivos propostos e no sexto tratamos os achados da pesquisa à luz das contribuições teóricas discutidas. Finalmente no sétimo abordamos nas considerações finais as contribuições e reflexões proporcionadas pela pesquisa. Na sequência encontramos as referencias bibliográfica e os apêndices.

Para uma melhor visualização tem-se na figura 1 a representação da organização da pesquisa.

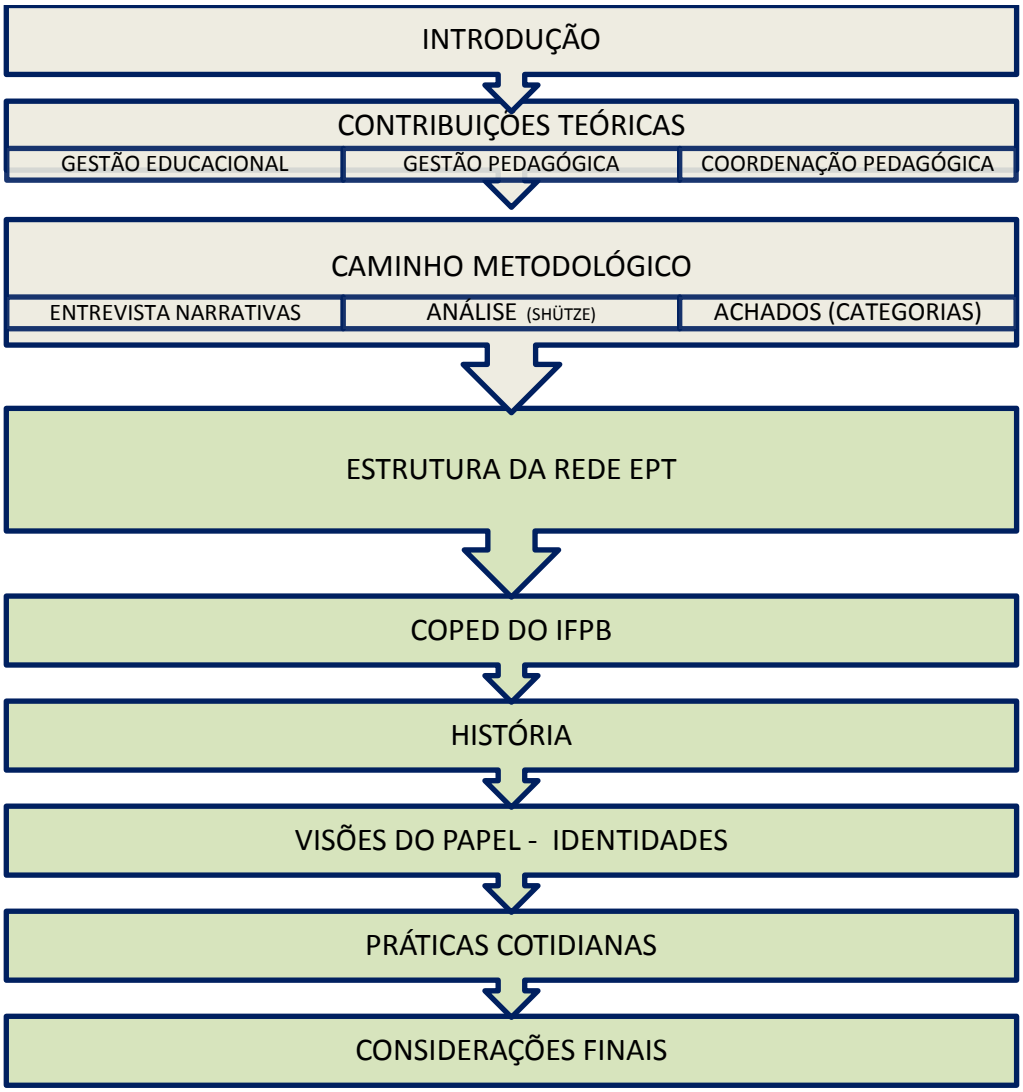

Figura 1 – organização da pesquisa (2017)

2. A GESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: NOVAS CONFIGURAÇÕES

Para possibilitar uma compreensão consistente do embasamento teórico, desenvolveremos nesse capítulo um levantamento sobre a gestão educacional, tendo como foco a gestão pedagógica onde se insere o trabalho da coordenação pedagógica. Para essa tarefa nos reportaremos a autores brasileiros como Paro (2010; 2012), Lück (2010; 2014), Placco, Sousa e Almeida (2012), Cury (2002) e estrangeiro como Alarcão (2011), entre outros que contribuem para o aprofundamento desse tema, esclarecendo seus significados e preferencias pelo termo, trazendo em seu bojo as novas configurações dadas mediante a legislação brasileira atual.

As novas perspectivas teóricas para a educação, em particular na gestão educacional, geram diferentes temas, dentre eles, a pesquisa sobre a gestão da educação nas organizações aprendentes, de modo particular no tocante a prática da coordenação pedagógica nas diferentes instituições escolares ou não escolares configurando mais um campo de atuação e pesquisa dos profissionais da educação.

Os profissionais que atuam nas coordenações pedagógicas são formados em cursos de licenciaturas, sendo, portanto, profissionais da educação definidos pela legislação educacional, esta tem pautado reformas no ensino que reconfiguram sua atuação, é o caso, por exemplo, da Resolução CNE/CP nº 2/2015 que definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada no magistério para atuar na Educação Básica, que no artigo 4º determina

> Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividade de docência e **demais atividades pedagógicas**, incluindo a **gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica nas diversas etapas e modalidades de educação** (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação à distância) e possuem formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (grifo nosso)

Como podemos perceber a própria demanda legal atual para atuar na educação já é por si só bastante abrangente o que, na maioria dos casos, configura um novo olhar para a identidade e as práticas dos profissionais que já atuam e que realizaram sua formação em contexto legal, pedagógico e educacional bastante diferente do exigido atualmente. A

resolução aponta onze princípios da formação de profissionais do magistério da Educação Básica, entre eles destacamos:

> VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;
> IX – a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como os diferentes níveis e modalidades de educação;
> X – **a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização** inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica; (grifo nosso)

Percebe-se claramente que as práticas, os saberes e atuação dos profissionais da coordenação pedagógica precisam se alinhar com essas novas demandas, pois uma das funções que lhe é atribuída é a coordenação da formação continuada docente com impacto direto na qualidade da aprendizagem discente. E como formar o formador sem a reflexão e inovação necessária ao seu fazer profissional? Ou como aponta a resolução sem uma "sólida base teórica e interdisciplinar"?

Mais recentemente, o Decreto Presidencial nº 8.752, de 9 de maio de 2016 confirma a tendência de valorização da formação dos profissionais da educação básica quando institui uma política nacional de formação para os profissionais da educação básica com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Aqui também se propõe a garantia de uma formação fundada em princípios que orientam para:

> Art. 2º [...]
>
> V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;
>
> VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;
>
> VIII - a compreensão dos **profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo** e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e

> atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar; (BRASIL, 2016, grifo nosso)

Para além da formação docente, outra atribuição que se assegura à coordenação pedagógica é a função articuladora do Projeto político-pedagógico das instituições onde atuam, alguns autores elegem o planejamento e o acompanhamento da totalidade do processo didático-pedagógico da instituição como tarefa primordial, unam-se a essas demandas ainda os processos de trabalho oriundos da legislação educacional em associação com metas e programas de governo, como o PNE (Plano Nacional de Educação) e seus desdobramentos: o PEE (Plano Estadual de Educação) e o PME (Plano Municipal de Educação). Conforme alerta de Placco et al (2012)

> As atribuições desses profissionais, definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais, são muitas, envolvendo desde a liderança do projeto politico pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores. (PLACCO et al. 2012, p. 761)

Mediante essas configurações nos perguntamos: que perfil profissional seria exigido para uma atuação tão ampla? Os profissionais da educação egressos dos cursos superiores com base nessas novas diretrizes chegarão às instituições de educação básica e profissional apresentando um perfil bastante diferente dos que lá já se encontram atuando, considerando o que está posto na Resolução CNE/CP nº 02/2015 no artigo 8º, estando apto a atuar de diferentes formas, destaque para o inciso nono e décimo:

> IX – atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;
> X – participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

Aproveitamos as indicações acima da resolução CNE/CP nº 02/2015 sobre a atuação dos profissionais da educação na gestão das instituições escolares, para um breve esclarecimento de como a adoção do termo gestão se tornou central nas discussões dos

teóricos da educação no Brasil ampliando-se para exigências na formação dos profissionais da educação como forma de desenvolver competências para atuação na educação.

Sinônimo, para alguns autores, de administração escolar, concebida como ampliação do termo para outros ou antagônica para uns tantos, a gestão educacional tem sido atualmente alvo de inúmeros estudos e intervenções dos órgãos públicos como um fator determinante para a melhoria da qualidade educacional no Brasil.

Paro (2010; 2012) ratifica em diversos trabalhos publicados sobre o tema que administração, entendida por ele como sinônimo de gestão, "é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados". A educação no Brasil tem suas finalidades explícitas na Constituição Federal (CF) em seu artigo 205 (BRASIL, 1988) "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". A CF assegura também em um dos seus princípios, no artigo 206, Inciso VI a "gestão democrática do ensino público, na forma da lei" (BRASIL, 1988).

O termo gestão educacional ainda é defendido por pesquisadores como Lück (1997), quando afirma que o conceito "está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico" (LÜCK, 1997, p.13). A autora chama a atenção para o fato de que o termo não é uma simples substituição à administração educacional, esta ainda sob o enfoque conceitual da corrente da administração científica, embora ainda utilizada, é considerada limitante para atender a algo tão dinâmico como é o processo educacional. "É importante notar que a ideia de gestão educacional desenvolve-se associada a outras ideias globalizantes e dinâmicas da educação, como, por exemplo, o destaque a sua dimensão política e social, ação para a transformação, globalização, participação, práxis, cidadania, etc." (LÜCK, 1997, p.15). E complementa,

> Os sistemas educacionais e os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais, são organismos vivos e dinâmicos, e como tal devem ser entendidos. Assim, ao se caracterizarem por uma rede de relações entre os elementos que nelas interferem, direta ou indiretamente, a sua direção demanda um novo enfoque de organização. E é essa necessidade que a gestão educacional tenta responder. A gestão abrange, portanto, a dinâmica do seu trabalho, como prática social, que passa a ser o enfoque orientador da ação diretiva executada na organização de ensino. (LÜCK, 1997, p.16)

Ainda podemos encontrar a adesão pelo termo gestão educacional em Cury (2002) que a partir da explicação da etimologia da palavra gestão - do verbo latino *gero, gessi, gestum,*

gerere significando levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, gerar - relaciona a raiz etimológica *ger, fazer brotar, germinar, fazer nascer* a maiêutica socrática, *dar a luz*. "A gestão implica um ou mais interlocutores com as quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação segundo a justiça." (CURY, 2002, p. 165).

Para Cury (2002) a palavra gestão traz para si o diálogo como forma avançada de relações de trocas e de poder, analisando o substantivo latino *gestus*, gesto em português, quando no plural latino, *gesta*, significa feitos ilustres, notáveis, nobres e corajosos, concluindo que a "gestão, dentro de tais parâmetros, é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma democrática já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo." (CURY, 2002, p. 165)

Com a crítica a dimensão gerencial que nos é dada de modo caricato, equiparando a administração educacional com a administração empresarial, esta, segundo o autor "como expressão de comando frio, de uma ordem autoritária ou de uma iniciativa tecnocrática". A noção de gestão já traz em si a riqueza de significados e amplia sua significação "quando traduz um **movimento histórico** em que as pessoas exigem este novo modo de ser nas relações de poder entre governantes e governados." (CURY, 2002, p. 165, grifo do autor).

Podemos perceber que essa mudança de administração para o enfoque da gestão, foi algo construído ao longo das transformações pelas quais passou a democracia brasileira, destaque para a legislação educacional que nascidas dos anseios da população trouxe grandes progressos, mas ainda possui recuos que precisam ser enfrentados. Depende em muitos casos dos que compõem as organizações escolares, da participação ativa e da colaboração dos profissionais da educação.

Lück (1997) destaca alguns aspectos que marcaram essa transformação, como: a mudança da ótica fragmentada para uma ótica globalizadora; da limitação de responsabilidade para a co-responsabilidade; da concentração em ações episódicas para atuação em processo; a superação da hierarquização e burocratização de funções para uma ação coordenada, em que se valoriza o desenvolvimento e aperfeiçoamento da totalidade dos participantes, garantindo assim a passagem da ação individual para uma atuação coletiva.

Assim, afirmamos que o termo gestão educacional é uma opção apropriada para esta pesquisa, pois sua característica inovadora e de superação de práticas engessadoras do desenvolvimento educacional brasileiro colabora para que se atinjam as finalidades da educação garantidas na CF, estas já estariam determinadas em nossa carta maior cabendo aos

gestores apenas a sua execução utilizando os recursos racionalmente. E de quais recursos podemos dispor em educação?

De acordo com Paro (2010), esses recursos podem ser de duas ordens, uma de natureza material e conceptual: os conhecimentos e as técnicas que a humanidade acumula historicamente, e outra que seria o esforço humano coletivo necessário para o alcance dos fins,

> Os recursos de que estou falando envolvem, por um lado, os elementos materiais e conceptuais que o homem coloca entre si e a natureza para dominá-la em seu proveito; por outro, os esforços despendidos pelos homens e que precisam ser coordenados com vistas a um propósito comum. Tem a ver, por um lado, com as relações dos homens entre si. Essas duas ordens de relações não são de modo nenhum desvinculadas uma da outra, existindo, pelo contrário, em mútua interdependência. (PARO, 2010. P. 28)

Dessa forma, podemos inferir que, em educação não podemos aceitar a soberania das questões administrativo-financeiras em detrimento das questões pedagógicas, a interdependência uma da outra possibilita o alcance do objetivo máximo da educação conforme apregoado na Constituição Federal, no artigo 205: o desenvolvimento da pessoa humana, a formação para a cidadania e para o mundo do trabalho.

Só assim a educação escolar cumpre sua missão: ensinar e aprender, aprender e ensinar, num movimento contínuo, daí ser regida por processos. Só em processo podemos inovar, renovar, reinventar, transformar. Os processos pedagógicos se configuram em uma relevante questão para o trabalho das coordenações pedagógicas do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), o que coaduna com o pensamento de Paro (2012)

> Dos processos de trabalho que tem lugar na escola, o de maior importância, e em função do qual os demais existem, é, sem dúvida nenhuma, aquele que consiste na atividade-fim do empreendimento escolar, ou seja, o processo pedagógico. Para a gestão escolar, portanto, o processo de aprendizado deve ser tomado como ponto de partida e o ponto de chegada de toda reflexão e ação. (PARO, 2012. P. 69)

A gestão educacional é tema principal de pesquisa da autora Heloísa Lück (2008; 2009; 2014), seus vários trabalhos tem mostrado uma visão que eleva o processo pedagógico como pilar da gestão nas instituições,

> Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu

> projeto político-pedagógico e compromissado com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações). (LÜCK, 2009. p.24)

A autora agrega um componente inovador às competências da gestão: a liderança exercida pela equipe gestora na articulação com os sujeitos da escola. Aponta dimensões (administrativa, de pessoas, pedagógica, da cultura escolar, do cotidiano escolar, participativa), que se articulam para conferir unidade e especificidade a cada ato da gestão, como exemplo a gestão de pessoas, uma dimensão que tem o objetivo de "promover a superação de dificuldades, de resolver conflitos, eliminar ou diminuir tensões que ocorram no processo escolar e que prejudicam a criação de clima educacional favorável à formação e aprendizagem do aluno." (LÜCK, 2014. p.105)

Lück (2008, p. 26) reafirma assim o processo de gestão educacional e sua relação intrínseca com a liderança, quando assegura que "o exercício da gestão pressupõe liderança, pois não se pode fazer gestão sem exercer a liderança", essa é mais uma competência exigida das coordenações pedagógicas no IFPB, a liderança é no mínimo uma necessidade que precisa de aprimoramento, esta só se dá em contextos de processos de formação e prática.

Alarcão (2011) corrobora com a ideia de liderança na gestão da escola, mas expande essa competência quando a pensa inserida no conceito de escola reflexiva, afirmando que só a gestão democrática é aceita como modelo a ser pensado. "Gerir uma escola reflexiva é, pois, ser capaz de mobilizar as pessoas para serem atores sociais e transformarem o projeto enunciado em projeto conseguido ou projeto visão em projeto ação". Sob a perspectiva de organização aprendente, o conceito de escola reflexiva é descrita "como uma organização em desenvolvimento e em aprendizagem que, à semelhança dos seres humanos, aprende e desenvolve-se em interação". (ALARCÃO, 2011. p. 102)

Configurando o processo pedagógico como disse Paro (2012), na perspectiva da concreção da "atividade-fim" da escola, o trabalho da coordenação pedagógica, conforme já afirmamos, tem sua base na gestão pedagógica exigindo que procuremos explicitar esse processo de maneira mais aprofundada, pois "só tendo clareza de um horizonte que vale a pena buscar podemos refletir sobre a importância da gestão escolar". (PARO, 2012, p.64)

O principal objetivo da gestão pedagógica é a aprendizagem e formação do educando, esse é também o foco do trabalho da coordenação pedagógica. Para efetivar esse objetivo é preciso atender a diferentes demandas que pela complexidade e dinâmica resultará em um

processo de articulação, que começa desde as escolhas de concepção, métodos, estratégias e conteúdos educacionais até a disponibilidade de recursos e ações voltados para o alcance dos resultados esperados.

A gestão pedagógica exigirá um reforço específico para essa tarefa, pois trata da "organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação." (LÜCK, 2010, p.96). Por aproximação observamos que são processos claramente identificados com o trabalho desenvolvido pelas coordenações pedagógicas. No entanto, antes de nos aprofundarmos nos estudos sobre as identidades e as práticas de trabalho das coordenações pedagógicas caberia elucidarmos nessa pesquisa de qual gestão pedagógica estamos tratando.

Analisemos o conceito de gestão, tomado como sinônimo de administração por Paro (2012, p.65) "esse conceito geral se aplica a universalidade dos empreendimentos humanos, mas sofre certamente as determinações de cada realidade em que é aplicado". A realidade educacional é certamente um contexto de empreendimento, mas com uma complexa especificidade, é pela educação que o sujeito se apropria da cultura circulante na sociedade na qual está inserido, torna-se humanizado ao compor sua personalidade, um sujeito histórico, em permanente aprendizagem,

> Na produção pedagógica, embora exista também essa categoria de saber que instrumentaliza os métodos e as técnicas de ensino-aprendizagem, há uma espécie de saber que se comporta muito mais como matéria-prima, incorporando-se ao produto final. Esse saber não é nada mais que o "saber historicamente acumulado", o qual não permanece apenas no ato de produzir a educação, mas ultrapassa esse processo, de forma análoga à da matéria-prima na produção material, que entra no processo de produção como matéria-prima e sai como parte componente do novo produto. (PARO, 2010, p. 222)

Os objetivos educacionais visados pela gestão tem seu principal fundamento na produção do conhecimento, mas não se sugere aqui que estes sejam buscados por meio de métodos utilizados em empresas, pois diferente do aspecto por vezes autoritário de mando e submissão, a escola busca na gestão seu caráter mediador, proporcionando "ilimitadas possibilidades de distribuição da autoridade e de organização do trabalho" (PARO, 2012 p. 65), importando, sobretudo que se atinjam as finalidades.

Assim, na perspectiva do autor a gestão educacional pode ser entendida como uma "práxis reflexiva" (PARO, 2010, p.244) que tem no processo pedagógico sua atividade-fim, onde a coordenação do esforço dos gestores, professores, alunos e pais, através da

participação coletiva colaboram para atingir com eficiência os objetivos educacionais pautados numa educação comprometida com a transformação social.

Lück (2014, p.96) afirma que quando se amplia a relação de complementariedade entre gestão e liderança, entende a gestão "como um processo pelo qual se mobiliza e coordena o talento humano, coletivamente organizado, de modo que as pessoas em equipe possam promover resultados desejados." Mas, atenta que a gestão surgiu como "superação à administração, a partir do reconhecimento da dinâmica humana nas organizações sociais e da superação do enfoque mecanicista".

Alarcão (2011) considera que em se tratando de gestão para uma escola reflexiva, a entende "como um modelo em que todos e cada um se sente pessoa. E ser pessoa é ter papel, ter voz e ser responsável". Dessa forma, para a autora a escola é um sistema social, um lugar de conflitos, pois há individualidades coexistindo e exige uma gestão que "reside na capacidade de mobilizar cada um para a concretização do projeto institucional, sem perder nunca a capacidade de decidir." (ALARCÃO, 2011, p. 101)

Como podemos perceber, a gestão pedagógica que cabe no nosso entendimento, reconhecendo seu caráter político e as diversas forças que incidem sobre seus processos, é aquela que ao tomar a dianteira na instituição de ensino e gerir os seus processos de organização, coordenação, liderança e avaliação esteja comprometida com a valorização das pessoas, com a participação coletiva, isto é, com a gestão democrática na consecução dos seus objetivos educacionais. Nessa perspectiva, desenvolveremos no capítulo seguinte a visualização histórica e conceitual da coordenação pedagógica, sua(s) identidade(s), como se construiu ao longo do contexto educacional brasileiro bem como que saberes e práticas são a ela atribuídas.

3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: SOBRE IDENTIDADES E PRÁTICAS

Neste capítulo, buscamos, a partir do entendimento de que a coordenação pedagógica tem como atribuição principal a coordenação dos processos pedagógicos, situando-se no contexto educacional como um elemento fundamental na gestão pedagógica (PLACCO et al., 2012), a contribuição de pesquisadores para compreender quais processos identitários e quais as práticas da coordenação pedagógica tem oferecido caminhos teóricos norteadores de mudança na educação.

Nosso objetivo é fazer um levantamento do referencial teórico que favoreça a compreensão do trabalho da coordenação pedagógica no Brasil, estendendo a análise dessas contribuições para o entendimento do trabalho da coordenação pedagógica no IFPB. Para uma melhor visualização das contribuições da literatura disponível sobre o tema dividiremos esta seção em duas partes: na primeira contemplaremos a análise sobre as identidades, o percurso histórico e as perspectivas que se vislumbra para o trabalho das coordenações pedagógicas a partir dos estudos de Dubar (2005), Placco, Souza e Almeida, (2012); Amado e Monteiro (2012); Oliveira e Corrêa (2011); Pimenta (2000; 2012); Alarcão (2011) e Macedo (2002). Na segunda parte abordaremos o tema a luz dos estudos desenvolvidos por Tardif (2010); André (2006); Almeida (2009) e Placco (2009) sobre as práticas cotidianas em educação, com foco para as que colaboram para o desvelamento das práticas das coordenações pedagógicas no Brasil.

3.1 Identidade: um conceito da teoria sociológica

Para compreender as questões relativas à constituição de processos identitários dos profissionais da COPED no IFPB, convém nos debruçarmos sobre um referencial que favoreça a análise e a compreensão das percepções trazidas pelos participantes da pesquisa sobre sua identidade, buscando nos estudos de Dubar (2005) a sua concepção sobre identidade social, as contribuições necessárias a essa tarefa.

Dubar (2005, p.133) considera que a identidade social é uma articulação entre uma transação “interna” e outra “externa” do indivíduo em interação com as instituições da qual faz parte, tais como família, escola, trabalho, constituindo a divisão do “Eu” como forma primordial de manifestação da identidade.

Segundo o autor, há uma divisão interna que deve ser esclarecida pela dualidade da própria definição da identidade: “identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática.” (DUBAR, 2005, p. 135).

São inseparáveis, pois a identidade para si é correlata ao outro e seu reconhecimento é problemático na medida em que só contamos com nossas comunicações para saber que identidade o outro nos atribui, para que possamos forjar uma identidade para nós mesmos. Assim explica o autor,

> Ora, todas as nossas comunicações com os outros são marcadas pela incerteza: posso tentar me colocar no lugar dos outros, tentar adivinhar o que pensam de mim, até mesmo imaginar o que eles acham que penso deles etc. Não posso estar na pele deles. *Eu* nunca posso ter certeza de que minha identidade para mim coincide com a minha identidade para o Outro. A identidade nunca é dada, ela é sempre construída e deverá ser (re) construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura. (DUBAR, 2005, p.135)

Dessa maneira, Dubar (2005) põe em dúvida se a noção de identidade pode ser aceita como uma abordagem sociológica, e considera que só é possível se “restituirmos essa relação identidade para si/identidade para o outro ao interior do processo comum que a torna possível e que constitui o processo de socialização” e propõe que a identidade pode ser definida como “*o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem instituições*”. O que a noção apontada pelo autor traz de diferente das noções de grupo, classe ou categoria é segundo ele, a tentativa de uma “introdução da dimensão subjetiva, vivida e psíquica no cerne da análise sociológica”. (DUBAR, 2005, p. 135-136, grifo do autor).

Dubar (2005) prefere falar em formas identitárias, pois percebe o processo de constituição da identidade como algo tensionado permanentemente entre os atos de atribuição e os atos de pertença que seria o fato de assumirmos as atribuições recebidas e aderirmos às identidades que nos atribuíram. Dessa maneira, a atribuição se constitui identidade para o outro, enquanto a pertença é a identidade para si, e a tensão se apresenta pela oposição entre o que os outros esperam que sejamos e o que nós próprios queremos assumir como formas identitárias.

O autor também considera a ocorrência desse fato a partir de dois processos: o relacional e o biográfico, onde o primeiro de caráter mais objetivo e genérico é a identidade para o outro e o segundo, mais subjetivo é a identidade para si, dessa forma esses processos

concorrem para a produção das identidades, sendo que a dialética estabelecida entre eles é o cerne da análise sociológica da identidade. O autor observa que

> Se o processo biográfico pode ser definido como uma construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado de trabalho, empresa...) e consideradas a um só tempo acessíveis e valorizadoras (transação subjetiva), o processo relacional concerne ao reconhecimento, *em um momento dado e no interior de um espaço determinado* de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostos e expressos pelos indivíduos nos sistemas de ação. (DUBAR, 2005, p. 155-156, grifo do autor).

E conclui que a identidade social não é transmitida de geração a geração, mas sim construída por cada geração, que tomam por base categorias e posições herdadas da geração que a precedeu, mas não apenas a partir disso, contribui para essa construção as estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais passaram os indivíduos e as contribuições que deram para transformá-las. A construção identitária oriunda desse contexto adquire segundo o autor "uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação, que conquistou grande legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição dos *status* sociais." (DUBAR, 2005, p. 156).

3.2 Coordenação pedagógica: identidade(s) em estudo

Para Pimenta (2000), a construção da identidade do sujeito é algo historicamente situado, não seria um dado imutável, nem se encontra externo ao indivíduo, são erguidas em determinados contextos e momentos históricos oriundas das necessidades da sociedade, adquirindo posteriormente sua institucionalidade. Conforme a autora, nesse movimento dinâmico algumas profissões desaparecem, outras surgem por necessidade do contexto social, outras se transformam e adquirem novas características para se adequarem as novas demandas da sociedade. Nessa perspectiva, a autora afirma que "uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições." (PIMENTA, 2000, p. 18-19)

É o caso da coordenação pedagógica, ao longo dos estudos percebe-se modificações em sua trajetória demandadas pelas necessidades dos sistemas de ensino que, ora se apresenta como uma profissão, ora como uma função ou cargo, sendo que nesses dois casos é assumida por um professor ou pedagogo. No caso do IFPB, *lócus* da pesquisa, é um setor, a COPED,

onde são alocados licenciados das mais diversas áreas. Comecemos então por entender qual é a percepção da identidade dos sujeitos no contexto em que as coordenações pedagógicas se inserem.

É preciso compreender como se processa a identidade dos profissionais que atuam na coordenação pedagógica, o que lhes é atribuído no âmbito dos sistemas de ensino, legitimado por seus agentes e o sentido de pertença dos sujeitos que se identificam com as representações e imagens que lhes são conferidas. Essas reflexões geram questionamentos de grande complexidade, pois implicam entender as relações de forças na construção dessas identidades.

Em pesquisa realizada por Placco, et al.(2012, p. 763) buscou-se discutir a função do coordenador pedagógico em diferentes regiões brasileiras, mostrando que a coordenação pedagógica no Brasil é exercida em sua maioria por mulheres, casadas, com filhos, na faixa etária entre 36 e 55 anos. Possuidoras de formação em magistério, pedagogia ou em cursos de especialização na área de educação, declaram ter assumido a função por razões alheia a sua vontade, por convite da direção, indicação de colegas ou mudança de escola, a experiência na função gira em torno de cinco anos.

Os coordenadores pesquisados atribuem à prática uma importância maior, "pois a entendem como espaço de aprendizagem e constituição identitária" (PLACCO et al., 2012, p.763). Mas, a pesquisa revela que há diferenciações nas regiões pesquisadas, em algumas a função é ocupada por um professor, isto é, um concursado para o cargo de professor, em São Paulo, por exemplo, na rede estadual é sempre assumido por um docente, apesar das atribuições estarem definidas em lei, outras, o ingresso é por meio de concurso para o cargo de pedagogo e ainda há a nomeação para o cargo por indicação política em alguns municípios brasileiros. Aparentemente o quadro que se apresenta é bastante contraditório e indica confusão dos coordenadores sobre sua identidade, levando a uma eterna busca, é o que conclui a autora:

> Essas dificuldades levam a questionar o que manteria os coordenadores pedagógicos na função. Ao que parece que os benefícios da carreira, sobretudo no que se refere ao crescimento pessoal e profissional, sustentam e promovem a identificação com a função. Porem, contraditoriamente, essa adesão também incorpora os atributos negativos, como baixa remuneração, condições de trabalho inadequadas e demanda de trabalho que ultrapassa suas reais possibilidades de ação. E nesse movimento dialético e permanente que se constituem as identidades profissionais dos coordenadores pedagógicos. (PLACCO et al., 2012, p. 765)

Parece bastante revelador o que mostra os dados da pesquisa e sua relação com a dificuldade de se constituir uma identidade para a coordenação pedagógica, esse quadro aparece na maioria das pesquisas realizadas sobre a problemática, a correlação com identidade docente é o que mais se apresenta para a coordenação pedagógica na educação brasileira.

O *Programa Salto para o Futuro* produziu no ano de 2012 uma série denominada Coordenação Pedagógica em Foco, no texto introdutório as autoras Amado e Monteiro (2012) apresenta a seguinte afirmação

> Deste modo, a função da Coordenação Pedagógica exige um profissional capaz de promover e coordenar o processo de qualificação da prática docente. Entretanto, é comum que esses coordenadores usem seu tempo para atividades que nem sempre têm a ver com o pedagógico, quando, na realidade, este Coordenador, como integrante da Equipe Gestora da escola, é corresponsável pela sala de aula, pelo trabalho realizado pelo professor e pelos resultados dos alunos. A sua função principal se divide entre a formação continuada de professores e a articulação do Projeto Político Pedagógico da escola. Isto não significa que deva abandonar as demais atividades, mas é preciso priorizar sua função de formador e articulador. (AMADO; MONTEIRO, 2012, p. 4)

Dessa forma, percebemos que em politicas públicas de formação continuada também a coordenação pedagógica aparece centrada em um profissional admitido como integrante da gestão, mas com uma atuação bastante especializada e focada na formação e prática docente. O fato de a coordenação pedagógica aparecer na literatura educacional frequentemente centrada na figura de um sujeito, o(a) coordenador(a) pedagógico(a), pode encontrar fundamento em sua trajetória histórica, quando encontramos nos sistemas educacionais brasileiro o profissional que atuava como inspetor, passando posteriormente a se exigir um profissional para atuar na supervisão e mais recentemente encontramos a adesão pelo profissional que atua como coordenador pedagógico nas instituições de ensino, é o que veremos a seguir.

3.2.1 Coordenação pedagógica: breve história da profissão no Brasil

Interessa-nos mostrar, a partir de uma perspectiva histórica, o processo de construção das identidades e das práticas da coordenação pedagógica, evidenciando a trajetória de passagem da função de supervisão escolar, como uma das habilitações da licenciatura em Pedagogia, até o ano de 2006, ao exercício contemporâneo da função de coordenador pedagógico.

Inicialmente, cabe registrar que apesar de a história mostrar que na educação brasileira desde a época da colonização com a chegada dos jesuítas, que trouxeram o modelo europeu para seus colégios a partir da *Ratio Studiorum*, já se tinha a figura do inspetor. A função do supervisor educacional só foi instituída no ano de 1809, com a nomenclatura de inspetor geral. Como não é nosso objetivo nesta pesquisa resgatar essa trajetória desde os tempos coloniais, adiantamos nossa linha do tempo para a década de 60, período em que se constatou algumas conquistas importantes para a educação.

Para Oliveira e Corrêa (2011, p. 39-40), a supervisão teve seu foco redirecionado, com retorno "para sua origem de controladora da qualidade de ensino pelo controle curricular como base da qualidade de ensino", conforme podemos constatar pela promulgação da Lei nº 4.024 de 20/12/1961 que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, destacamos dois artigos que mostram funções diferenciadas para a Supervisão:

> Art. 52. O ensino normal tem por fim formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.
> Art. 65. O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas, deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino.

Sete anos depois, já sob a égide da Ditadura Militar, instituída em 1964 e representando um profundo retrocesso político no Brasil, na política educacional ocorreram importantes reformas, uma delas a criação da Lei nº 5.540/68, que fixou normas de organização de funcionamento do Ensino Superior promovendo uma reforma no Ensino Universitário ainda sob a influência dos conflitos e tensões dos anos anteriores, direciona a Supervisão Escolar para exercer nos sistemas educacionais a função de controlar e promover sua real melhoria, exigindo a especialização em nível superior, no entanto, essa formação era voltada para uma Pedagogia Tecnicista. Dessa forma, se reforçou no interior das escolas a divisão social do trabalho, tornando o trabalho da supervisão ainda mais fragmentado. (OLIVEIRA; CORRÊA, 2011, P. 41)

Na década de 1970, com a promulgação da Lei nº 5.692/71 (Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus), ocorre nova mudança na ação da supervisão, a mesma ganha força institucional e passa a atuar em duas frentes diferenciadas: a inspeção administrativa e a assistência pedagógica, ampliando sua ação de especialista e a leva a transitar tanto pela unidade escolar como nos sistemas de ensino. Em 1976, o MEC, na época, Ministério da

Educação e da Cultura, promoveu o I Seminário de Supervisão Pedagógica com o objetivo de traçar um parâmetro nacional. Em 1978, ocorreu em Porto Alegre no estado do Rio Grande do Sul o I ENSE, Encontro Nacional dos Supervisores em Educação, esse encontro marcou o início de uma luta coletiva nacional em busca de uma identidade da profissão do Supervisor Educacional.

Em meio ao contexto brasileiro, com o ranço ainda do autoritarismo, onde prevaleciam os mecanismos de repressão e censura, na análise de Medeiros e Rosa (1985 apud OLIVEIRA; CORRÊA, 2011, p.42) o encontro não se constituiu um "espaço livre que privilegiasse a fala do supervisor", pois a participação só se deu no nível de encaminhamentos de questões (escritas) a mesa coordenadora que se atribuía o direito de respondê-las ou não.

Em 1979, em um clima de abertura política, foi assinada a lei da anistia, um novo cenário político se desenha, ocorre o II ENSE, conforme Oliveira e Corrêa (2011, p.44) o cenário favorece "a busca da Supervisão Educacional por uma reflexão nacional, motivada por ações isoladas de descontentamento com a realidade educacional vigente e pela necessidade de reflexão sobre a prática político-pedagógica" propiciando uma retomada para a construção de novas diretrizes.

Na década de 1980, as influências do Funcionalismo e predominância dos aspectos burocráticos da prática supervisora, acentuaram os posicionamentos contrários a sua permanência nas escolas, tanto que nas escolas privadas seu papel foi absorvido por outros profissionais ou simplesmente extinto. No entanto, conforme Oliveira e Corrêa, (2011, p.45) o supervisor resistiu e conseguiu reverter esse quadro "mantendo-se engajado nas instituições educacionais em diferentes setores, organizando o trabalho pedagógico, sem deixar de buscar sua identidade e a regulamentação de sua função educacional".

Rocha (2014) aponta que ao final dos anos de 1980, foi criado o cargo de "coordenador pedagógico", ressaltando que o mesmo surgiu na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo em 1985, por meio da Lei nº 9874, como reflexo da busca pela perspectiva democrática e compartilhada da gestão escolar.

Já no final da década de 1990, a rede pública municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, mediante a reestruturação dos cargos de profissionais que exerciam funções administrativas dentro da escola, por meio da Lei Municipal 2.619 (RIO DE JANEIRO, 1998a, p.4-5), instituiu o cargo de coordenador pedagógico atribuída a um profissional que deveria organizar a gestão pedagógica da escola. Foram colocados pré-requisitos como: experiência docente de cinco anos, acompanhada de indicação do diretor da escola na qual atuava, teria que ser aprovado pela Coordenadoria Regional da Educação – CRE. Antes o

profissional, que até então atuava no cargo de docente, passava a exercer a função de coordenador pedagógico.

Criou-se nas escolas da rede uma nova estrutura administrativa na qual a equipe técnico-pedagógica absorve mais um membro. Foram definidas pela mesma lei as atribuições do coordenador pedagógico que seriam: assessorar o diretor na coordenação da elaboração do planejamento execução e avaliação curricular e o desenvolvimento do trabalho pedagógico, em consonância com as diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, de forma a atender à diversidade da escola.

Em 20 de dezembro de 1996, com a promulgação da Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o profissional de Supervisão é citado como profissional da educação e tem sua formação mínima exigida:

> Art. 64. A formação de profissionais de educação para a Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

A Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia extinguiu a antiga estrutura de formação de especialistas em educação em nível superior, as chamadas habilitações em Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, Orientação Escolar e Administração escolar implantadas com a reformulação do curso de Pedagogia (PARECER Nº 252/1969). A atuação do Licenciado em pedagogia foi ampliada para a docência em várias modalidades da Educação Básica.

> Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

É interessante registrar que o processo de construção dessas diretrizes foi bastante longo e envolveu uma árdua luta das entidades representativas dos profissionais, entre elas a Associação Nacional pela Formação dos profissionais pela educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPED) o Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), a

Associação Nacional de Administradores Educacionais (ANPAE) e o Centro de Estudos Educação e Sociedades (CEDES).

Desde os anos de 1980, no Brasil, já havia um grande debate em torno das mudanças que seriam necessárias para o curso de Pedagogia e a maior parte das instituições na década de 1990 já ofertavam a formação de professores para a docência na educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, ocorrendo de forma paralela ao ordenamento legal que atribuía ao curso, a formação de professores para a Habilitação Específica em Magistério (HEM) e a formação dos especialistas em educação. (SCHEIBE, 2007)

Ocorre que com a determinação da criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) na Lei 9.394/96 (LDBEN), atribuindo aos mesmos a oferta de formação docente para a educação básica, incluindo a formação para a docência na educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental, criou-se um impasse, pois se entendia que a criação dos ISE transformava-os numa clara alternativa de formação aligeirada ao curso de pedagogia.

Em maio de 1999, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP), nomeada em 10/03/1998 pela portaria SESu/MEC nº 146 formada por representantes de várias instituições de Ensino Superior públicas e privadas, elaboraram uma proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia, tomando por base as sugestões apresentadas no amplo processo de discursões nacional que se desenrolou nas instituições pelos profissionais ligados ao curso, destacando no documento “a necessidade de superar a dicotomia entre teoria e a prática, entre o ensino e a pesquisa, entre o conteúdo específico e o conteúdo pedagógico na formação e prática dos educadores” ressaltando o princípio da docência como base da formação. (SHEIBE, 2007, p.49).

Foram muitas as lutas travadas desde então, incluindo a reação ao descaso do Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) com a proposta apresentada pela CEEP e resistência ao apelo das entidades em ampliar o debate, fato esse que foi concretizado em maio de 2005 com a apresentação da minuta de resolução, documento amplamente rejeitado, pois encaminhava para diretrizes claramente identificadas com o Curso Normal Superior.

Novamente o processo de mobilização surtiu efeito e o CNE elaborou novo parecer reconhecendo em parte, as reivindicações das entidades envolvidas, compreendendo, em tese, que o curso de Pedagogia indica uma formação mais abrangente que a oferecida pelo curso Normal superior. As habilitações foram extintas e o Parecer CNE/CP nº 5/2005 deixa a cargo de cada instituição de ensino, em seu projeto pedagógico de curso a circunscrição em áreas ou modalidades de ensino que proporcionarão aprofundamento de estudos. Na configuração

curricular determinada pelo parecer, percebe-se claramente que o curso não mais se refere à formação do pedagogo, mas do licenciado em pedagogia.

Apesar disso, a resolução CNE/CP nº 01/2006 ainda é considerada uma solução provisória, não resolveu os embates e as controvérsias ao longo de pelo menos 25 anos, há ainda muitas questões a serem elucidadas, algo que ficou ainda mais latente com a aprovação mais recentemente da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior e para a formação continuada que contempla a definição de princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação dos profissionais da educação, o que promove mudanças acentuadas no contexto da profissão docente e consequentemente na atuação dos profissionais da educação que atuam na coordenação pedagógica.

Mediante esse histórico, observamos que ainda coexistem em alguns sistemas educacionais, principalmente nas redes de educação básica – estadual e municipal - o cargo de supervisor pedagógico, orientador educacional, pedagogo. No entanto, em consulta rápida aos editais de concursos na internet encontramos concursos de prefeituras de diversos estados à oferta de vagas para preenchimento do cargo de coordenador pedagógico, mostrando que rapidamente a nomenclatura se torna preferencial no campo da educação. A profissão de coordenador pedagógico no Brasil é regulamentada no Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) na Classificação Brasileira de Ocupações – CBO 2394-5, com outras ocupações assemelhadas (pedagogo, designer educacional, psicopedagogo, supervisor de ensino, professor de técnicas e recursos audiovisuais).

A página do MTE ainda traz algumas informações sobre essa ocupação, denominadas de características de trabalho, formação exigida, áreas de trabalho, competências pessoais, recursos de trabalho e os participantes da descrição, em que constam várias escolas, universidades, sindicatos e especialistas que contribuíram para a construção do perfil profissional, verificando-se diferentes visões sobre esse profissional.

Goes (2012), apresenta estudos realizados em que analisou teses e dissertações defendidas em universidades brasileiras no período de 2006 a 2012, revelando que a temática das coordenações pedagógicas é campo profícuo entre pesquisadores da educação “remetendo aos conceitos de autonomia, prática pedagógica, organização escolar, contribuições no processo de ensino e aprendizagem, reformas educacionais e gestão pedagógica”. Esclarece também a presença forte deste profissional no meio educacional, que assim como acontece com a história da sociedade, sua transformação é permanente, apesar dos percalços da

profissão, se reinventa e reescreve sua história e “revela certa consonância em relação à importância desse profissional nas escolas, por um lado, e a indigência de compreender suas atribuições e práticas e ao mesmo tempo fundamentar princípios para suas ações”. (GOES, 2012, p.31)

Porém, não encontramos nos estudos apontados, a coordenação pedagógica na forma como se configura no IFPB, embora, possamos encontrar trabalhos que indiquem uma busca de caracterização do trabalho da coordenação pedagógica, como é o caso dos estudos de Pontes (2012). No entanto, as limitações e problemas apontados pela autora revelam que o aprofundamento e a busca de caminhos que possibilitem a construção de uma identidade e a definição de um campo de atuação para a coordenação pedagógica no IFPB é algo necessário e urgente.

3.2.2 A construção de uma identidade articuladora e reflexiva para a coordenação pedagógica.

Conforme dissemos, a multiplicidade de funções que se atribui a coordenação pedagógica, acarretando perda de identidade e engessando o trabalho realizado pelos profissionais que atuam nas instituições de ensino, tem levado vários pesquisadores, entre eles, Placco, et al., (2012), Pimenta (2012), Alarcão (2011), Macedo (2002) a se debruçarem sobre o tema, por vezes indiretamente, contribuindo para a reflexão da (re)construção ou (re)significação dessa identidade. Mesmo encontrando a formação docente como foco de muitas pesquisas, entre elas, a reflexividade docente, entendemos que a coordenação pedagógica se insere nesse contexto, visto que atua diretamente no processo e sua atuação exige as mesmas competências de forma mais ampliada até, uma vez que seu olhar é de totalidade do processo. Assim consideramos oportuno trazer para a discussão a possibilidade do viés da reflexividade como um dos caminhos para a construção dessa identidade.

Concordamos com Macedo (2002) quando aborda a reflexão sobre a prática, pois por muito tempo esses dois termos, reflexão e prática, foram tratados como antagônicos, como se pudéssemos separar uma da outra. Desde a sua concepção como vimos no percurso histórico da supervisão escolar, o trabalho das coordenações pedagógicas foi e ainda é entendido como algo de natureza prática, isso talvez explique os apelidos pejorativos que encontramos na literatura sobre o tema: “bedel”, “bombeiro”, “quebra – galho”, entre outros. Quando se coloca a reflexão sobre o processo como inerente a sua prática, sua identidade toma um aspecto mais didático, causando certa estranheza, pois acostumados com as pressões e

urgências de toda ordem, dedicar-se a reflexão pode ter uma conotação de tempo desperdiçado em relação à resolução de problemas mais concretos, mas como afirma o autor

> Saber refletir sobre a ação significa atualizar e compreender o passado, fazer da memória uma forma de conhecimento. Implica saber corrigir erros, reconhecer acertos, compensar e antecipar nas ações futuras o que se pode aprender com as ações passadas. Envolve reconhecer que a leitura da experiência é tão importante quanto ela própria e o significado – positivo ou negativo – que lhe atribuímos. (MACEDO, 2002, p.13)

Ainda sobre essa difícil tarefa que é a prática reflexiva, Macedo (2002), acrescenta que um dos seus grandes desafios é aceitação, dos outros e também de nossa parte, da sua função primordial: a observação e leitura de nossa experiência; "como um modo de olhar, ouvir, tocar e dizer a nossa prática tal como ela pode se realizar; como modo de atribuir significados e respeitar suas características e formas de expressão" (MACEDO, 2002, p.14). Sabemos o quão difícil é abrir mão de certos hábitos e padrões de conduta e mergulhar no novo, algo que não temos referencia.

Trazemos também para o contexto dessa pesquisa as contribuições elucidadoras de Alarcão (2011, p.25), pois, a construção de uma identidade articuladora e reflexiva para o trabalho da coordenação pedagógica exige o esforço para a compreensão das mudanças que a sociedade do conhecimento antecipou para a escola, assim muda a visão de sociedade, da relação professor-aluno, da gestão educacional, das metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem entre outras. Como disse a autora essa compreensão se "assenta na capacidade de escutar, de observar e de pensar", sobretudo se assenta na capacidade de fazer uso das linguagens que permitem estabelecer processos de "interação e intercompreensão".

> Nesse processo de mudança e interatividade, a capacidade de continuar a aprender autonomamente é fundamental. Por isso as noções de pessoa, diálogo, aprendizagem e conhecimento, ativo e ativável, encontram-se na base dos atuais paradigmas de formação e de investigação. Como igualmente se encontram nos paradigmas de desempenho profissional e se estendem, por analogia, aos de desempenho das organizações. (ALARCÃO, 2011, p. 27-28)

Quando citamos o desempenho das organizações logo nos reportamos à atuação dos profissionais que lá estão a desenvolver seus saberes e suas práticas em consonância com os objetivos a serem alcançados, pensamos que uma boa compreensão desses conhecimentos está ligada a sua caracterização, mas o que caracteriza o conhecimento das coordenações pedagógicas?

Corroborando com Alarcão (2011, p. 67-69) tomamos como referencia o conhecimento profissional docente elencado pela autora, assim também a coordenação pedagógica está submetida às diversas dimensões do conhecimento que colaboram como formas de constituição de identidade como:

- O **conhecimento científico-pedagógico**, assim como o professor, o profissional que atua nas coordenações pedagógicas se debruça sobre ele para compreender a forma como os conteúdos disciplinares se organizam, atentando para sua estrutura, temas e conceitos;
- O **conhecimento pedagógico em geral,** ou seja, o domínio dos princípios pedagógicos genéricos comuns às várias disciplinas e que proporcionam a compreensão da prática dos docentes;
- O **conhecimento do Currículo,** a compreensão do conjunto das áreas disciplinares e não disciplinares que integram a organização das atividades formativas dos níveis de ensino, estrutura e funcionamento;
- O **conhecimento do aluno e das suas características**, considerado elemento fundamental no processo ensino-aprendizagem as histórias de aprendizagem do aluno deve ser foco de análise da coordenação pedagógica;
- O **conhecimento dos contextos**, considerado fundamental para entender as características psicossociais da atividade docente, esta se desenvolve em contextos espaciais, temporais e sociais, circunstanciadas por aspectos singulares e únicos;
- O **conhecimento dos fins educativos**, possibilitando a compreensão da educação em seu nível macro na sociedade, explicitada nos seus objetivos educativos, já dito anteriormente: a aprendizagem, foco da coordenação pedagógica;
- O **conhecimento de si mesmo**, como profissionais que lidam como pessoas, deve possuir um profundo conhecimento sobre suas capacidades, o autoconhecimento é propulsor do seu desenvolvimento pessoal e profissional;

E como estamos falando de identidade, os profissionais que atuam na coordenação pedagógica devem apresentar um **conhecimento sobre sua filiação profissional**, o sentimento de pertença, por associação ou reconhecimento de afinidades.

O conhecimento está na base da formação dos profissionais da educação, mas como afirma a autora há outros contextos em que a coordenação pedagógica tem “dever e presença”. Sua atividade tem valor que transcende os muros da escola para atingir os objetivos educacionais, tem “natureza psicossocial, de construção intra e interpessoal”, centra-

se na interação entre o pensar e o agir, “deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, atitudes e conhecimentos”. A gestão de situações formativas implica capacidades humanas e técnico-profissionais, pressupõe pré-requisitos e formação especializada. (ALARCÃO, 2011, p. 71)

Assim, podemos atribuir à coordenação pedagógica uma grande responsabilidade, a de colaborar para a construção do conhecimento do processo pedagógico, pela sua presença ativa, pela abertura ao diálogo que propicia a compreensão dos fenômenos educativos, pela avaliação e monitoramento de situações de desempenho, ou como diz Alarcão (2011, p.71) “pelo que é e pelo que faz, pelo que diz e pelo que sabe”.

Atualmente, os estudos sobre o conceito de professor reflexivo no Brasil, tem revelado o quanto é danoso para a educação a simples adesão de modismos, especialmente trazidos de outros contextos sem a sua efetiva reflexão por parte dos sujeitos que atuam na escola para então se desenvolver práticas alicerçadas em realidades própria. Entre os teóricos da reflexividade mais estudados encontramos o pesquisador norte-americano Donald Shön, uma das referências no Brasil sobre a formulação do conceito de professor reflexivo como proposta para a formação docente.

Pimenta (2012) afirma que Shön (1983), propõe que a formação dos profissionais da educação não se desenvolva nos moldes de um currículo normativo, que se baseia na apropriação separada da teoria e da prática, numa linearidade que supõe a concretização dos conhecimentos técnico-profissional no estágio. Esse modelo de formação, segundo Shön, não consegue responder às demandas do cotidiano do professor, pois estes estariam aquém do que a ciência elaborou.

Pimenta (2012) revela que nos estudos desenvolvidos por Shön são apontados vários conceitos que colaboram para a compreensão de como reflexividade está presente na formação dos profissionais da educação, como por exemplo, a *epistemologia da prática*, que valoriza a prática profissional como “momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.” (PIMENTA, 2012, p.23, grifo da autora). Seria um *conhecimento na ação*, estaria na ação e não a precedendo, mobilizado no cotidiano configuraria um hábito, porém não seria suficiente.

Mediante novas demandas, situações inéditas, os profissionais buscam construir novas soluções através de um processo de *reflexão na ação*, formulam então um repertório de experiências que serão mobilizados quando ocorrer repetição dessas situações, constituindo um conhecimento prático. No entanto, como todo processo, está em movimento, novas

situações são demandadas, novos problemas surgem o tempo todo, e o repertório criado é superado exigindo busca, análise, contextualização, hipóteses, apropriação de teorias, investigações que deem conta de suas soluções, é que o Shön, segundo a autora, denomina de *reflexão sobre a reflexão na ação*.

> Assim, encontramos em Shön uma forte valorização da prática na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição. Portanto os currículos de formação dos profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, como tem ocorrido com o estágio. (PIMENTA, 2012, p.24)

Pimenta (2012), considera férteis as contribuições de Shön no campo da formação dos profissionais da educação, porém revela que devem ser pensadas a partir de uma ampliação e análise crítica das suas ideias, pois quando tratadas dessa forma favorecem o campo de pesquisas sobre temas pertinentes e recorrentes para a área da formação docente. Como exemplo elenca: os currículos necessários para a formação; as questões organizacionais; o projeto pedagógico; o trabalho coletivo; a profissionalização; identidade epistemológica (quais saberes?); os processos de formação dessa identidade, entre outros.

> Nesse contexto, no que se refere aos professores, ganhou força a formação contínua na escola, uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar. Portanto, a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e contínua articulado entre as instâncias formadoras (universidade e escolas). (PIMENTA, 2012, p. 25-26)

No entanto, Pimenta (2012) pondera que vários autores tem se preocupado com as possíveis apropriações “indiscriminadas e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a geraram” podendo banalizar a perspectiva da reflexividade na educação. A tendência nas pesquisas e na formação inicial e continuada dos profissionais da educação “aponta para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática” (PIMENTA, 2012, p. 26), em que o ensino e aprendizagem é ponto de partida e de chegada. Mas a autora se indaga se está garantida essa condição para a reflexão, de que maneira ela tem sido realizada e se é acompanhada de um processo de conscientização das implicações das

mais diversas, sociais, políticas, econômicas, culturais que interferem diretamente ou indiretamente na prática docente.

Assim, não temos a intenção de garantir nessa pesquisa todas as nuances de análises críticas favoráveis ou não a perspectiva da reflexividade. Porém, concordando com Pimenta (2012), tomá-la como uma perspectiva teórica para constituição identitária dos sujeitos, pode construir caminhos que levem a uma atuação comprometida com a emancipação e a redução das desigualdades através do processo educativo, compreendendo que a prática reflexiva deve se direcionar para a centralidade, tanto no exercício profissional quanto nas condições sociais em que este ocorre, no reconhecimento de seus atos como fundamentalmente políticos direcionados a objetivos democráticos e emancipatórios e que enquanto prática social se assenta num processo eminentemente coletivo, o que exige uma escola transformada em comunidades de aprendizagem nas quais todos devem se apoiar e estimular-se mutualmente.(PIMENTA, 2012)

É nesse movimento, de constituição de uma identidade que consegue articula-se de modo reflexivo e coletivamente, para além do praticismo que permeia o dia a dia dos profissionais da coordenação pedagógica no IFPB, que se pode vislumbrar uma efetiva participação no processo pedagógico, que ofereça perspectivas de análise para a compreensão dos contextos históricos, políticos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprio.

3.3 As práticas cotidianas da coordenação pedagógica

Quando falamos de práticas desenvolvidas nos ambientes escolares, vislumbramos exemplos de atividade, de movimentos, de ação. É nesse contexto que podemos trazer para esse estudo a ação da coordenação pedagógica, é especificamente nos movimentos de constituição identitária e nos movimentos de constituição da prática que localizamos sua essência profissional. Por sua vez, esses movimentos exigem posicionamento político-pedagógico, exigem conhecimentos refletidos na dinâmica do/no/para o processo, numa perspectiva emancipatória de si mesmo e reconhecimento do outro.

Oliveira e Sgarbi (2007), revelam que por não se encontrarem sistematizadas em doutrinas ou teorias, as práticas cotidianas foram marginalizadas das pesquisas acadêmicas, mas teve uma ascensão acentuada nos últimos anos, em especial na primeira década do século XXI e tem se constituído campo de estudo para muitos estudiosos, sobretudo sobre as instituições escolares e aquilo que nela é vivenciado cotidianamente. Assim, em educação o

campo dos estudos do cotidiano tem se revelado especialmente profícuo, revelando ser possível pensar a concretude da prática educativa a partir de uma revalorização dos fazeres dos sujeitos que dela fazem parte, professores, alunos, gestores, reconhecendo a possibilidade de aceitação de produção de conhecimento sob um ponto de vista eminentemente qualitativo e experiencial.

André (2006, p. 12) afirma que "entre as propostas de superação da racionalidade técnica, há aqueles que defendem a formação de profissionais autônomos, capazes de tomar decisão, refletir sobre sua ação, realizar investigações sobre sua própria prática" configurando para alguns autores o "modelo da racionalidade prática" que valoriza a prática, os processos de reflexão, a pesquisa sobre a prática e o papel ativo do profissional da educação.

Tardif (2010), define como saberes práticos ou experienciais aqueles que se originam da prática cotidiana e são por ela validados. Estes saberes estariam enraizados no fato de o processo ensino-aprendizagem desenvolver-se mediante um "contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação" (TARDIF, 2010, p. 39), porém não são abstratos, estão relacionados a situações concretas caracterizadas pelo inacabamento, exigindo por vezes improvisação, habilidades pessoais e capacidades para enfrentar situações transitórias e variáveis.

Por muito tempo se atribuiu a atuação das coordenações pedagógicas aos processos de gestão ligados a um saber-fazer auxiliar da docência. Assim, as atividades que tem na rotina do cotidiano escolar seu maior foco são direcionadas a partir de uma visão menos valorizada do processo pedagógico e por extensão o sujeito que as pratica é invisibilizado no confronto de subjetividades implícitas ou explícitas no dia a dia da escola. Os saberes mobilizados pela coordenação pedagógica para resolver as demandas do cotidiano da escola tem encontrado eco em diversas pesquisas na área da educação, entre elas, André (2006); Placco (2009) e Almeida (2009). Procuraremos a partir dos seus constructos abordar esses movimentos de constituição da prática que colaboram para a constituição de identidade(s) numa dinâmica circular de ação coordenada pelas práticas cotidianas.

3.3.1 Movimentos de constituição da prática da coordenação pedagógica

A prática e a teoria são indissociáveis, mesmo quando optamos por analisar o aspecto da prática, não conseguiríamos sem essa associação, pois nos movimentos, na ação de toda prática está intrínseca uma teoria. Ao decidirmos por seguir um modelo para promover ações em busca de soluções para problemas de forma planejada ou improvisada, mobilizamos

saberes que foram apropriados pela nossa formação teórico-prática constituída sistematicamente e/ou oriundos da experiência. No trabalho, estamos o tempo todo mobilizando esses saberes, relacionando-os, Tardif (2010, p. 19) diz "que eles tem origem social, são plurais, compósitos e heterogêneos, evoluindo ao longo da carreira".

Isso mostra o quanto nos utilizamos de nossos repertórios para solucionar problemas o tempo todo, daí sua temporalidade, pois conforme Tardif (2010, p. 19) "são adquiridos no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional". Algumas vezes esses problemas são inéditos, então se torna necessário lançar mão de possibilidades de atuação utilizando as propriedades dos saberes adquiridos, é o que revela André (2006)

> A experiência permite uma consolidação de certos saberes que se mostram eficientes em certas situações, assim como um rearranjo de conhecimentos, habilidades, atitudes adquiridas para fazer frente a situações novas. Novos saberes podem ser gerados, testados e, se necessário, reestruturados. (ANDRÉ, 2006, p. 19)

E acrescenta que o "coordenador atua sempre num espaço de mudança. É visto como um agente de transformação da escola. Ele precisa estar atento às brechas que a legislação e a prática cotidiana permitem para atuar, para inovar, para provocar nos professores possíveis inovações." (ANDRÉ, 2006, p. 19).

Ao transitar pelos diferentes contextos no cotidiano da escola a coordenação pedagógica vai desenvolvendo práticas de atuação que permitem recorrer a conhecimentos e habilidades a cada situação vivida, mesmo que nem sempre alcance o sucesso desejado, o importante é o movimento dado, a possibilidade de refletir sobre a sua atuação e dos demais sujeitos inseridos no processo e do qual é parte também, colocando em prática todos os saberes para a mudança, esta, como processo orientado ao alcance de um fim, mas nunca finalizada, mas inacabada, dinâmica e contínua.

Almeida (2009) relatando pesquisas realizadas sobre o dia a dia a partir da própria narrativa de dez coordenadores pedagógicos na rede pública de São Paulo revela o quanto a prática no cotidiano escolar deste profissional está imbrincada nas relações de trocas, conflitos e desconhecimento sobre o seu papel. Os coordenadores relatam um dia de trabalho rotineiro, vejamos o que eles atribuem como rotina para seu trabalho.

O primeiro ponto destacado é a ideia de movimento, pelo uso de termos como "ritmo frenético", "turbulento", "agitada", "apagar incêndio" ilustrando que desde o momento da chegada até a saída, o coordenador não se detém sobre o que priorizar na sua prática. Ao resumir as falas dos coordenadores à autora assim se refere:

> A seguinte listagem de atividades aparece, com prioridade maior ou menor para uma ou outra: organização e execução de horários coletivos de trabalho pedagógico; organização do início dos períodos; relações formais e informais com a direção, professores, alunos, pais, órgãos superiores; leitura de redes e comunicados referentes às atividades que envolvem professores e alunos e elaboração de relatórios; atendimentos as emergências. (ALMEIDA, 2009, p. 23)

Fica evidente na rotina do coordenador a preocupação em dá conta de todas as demandas atribuídas ao seu trabalho pelo contexto apresentado, no entanto, quando detalham o que significa cada ponto, percebemos o quanto essa prática é destituída de sentido em relação às mudanças que se pretende com a atuação desse profissional. Tomemos como exemplo, **a demanda de organização do início dos períodos**, quase todos disseram que nessa atividade: organizam a entrada dos alunos, verifica se há professores ausentes, se sim, verifica se há alguém para substituir, caso não tenha o próprio coordenador ficará na turma, aplicando atividades deixadas pelo professor, caso não tenha, utiliza-se filmes, enfim, a meta é não deixar a turma ociosa. (grifo nosso)

Apesar de a situação posta não ser considerada algo que prejudique de imediato a atuação da coordenação pedagógica, o que chama a atenção é a aceitação de normalidade no contexto da educação. O absenteísmo docente é algo que tem levado a prejuízos na aprendizagem discente e mesmo que o coordenador lance mão dos seus saberes para resolver esse tipo de problema no cotidiano da sua prática, sabemos que ela não é pontual e se perpetua ao longo da história educacional no Brasil, ensejando políticas públicas de controle e medidas de cumprimento do que prevê a legislação no tocante ao direito a educação. Como movimento de constituição da prática, pensamos que pode concorrer para dificultar a reconfiguração da identidade da coordenação pedagógica, pois está claro que essa não seria uma atribuição do seu trabalho.

E ao finalizar o dia típico de trabalho dos coordenadores, a autora assim sintetiza suas falas “registram uma monótona repetição: trabalho exaustivo, o não dar conta de todas as atividades. Alguns demonstram sensação de mal-estar, de frustração. Apesar do cansaço, uma ponta de satisfação, para outros: sensação do dever cumprido, um gosto pelo que fazem”. (ALMEIDA, 2009, p. 32)

Na contramão do objetivo para o qual foi criado o cargo de coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas, ou seja, dentro de um panorama reflexivo de busca de uma gestão compartilhada e melhoria da qualidade da educação, o que se desenha é um

profissional preocupado em dá conta de todos os conflitos e percalços da escola, em detrimento de esforços na busca da gestão participativa de toda a comunidade escolar, é mais um movimento que escraviza sua atuação e enfraquece a sua identidade articuladora e reflexiva.

Na pesquisa também são apresentadas atribuições consideradas pelos coordenadores como não sendo uma prática diária, por exemplo, a troca de informações com coordenadores de outras escolas, alguns coordenadores relatam que às vezes encontram uma brecha na extenuante rotina e promovem encontro com coordenadores de outras escolas próximas, também citam que encontros sistemáticos da gestão também não ocorrem por falta de tempo da diretora, estudos e pesquisas também são abolidos por falta de tempo, também à elaboração de registros não foi citada pelos depoentes, como também momentos de reflexão sobre a prática com seus pares ou com a equipe escolar. Na opinião da autora parece não haver espaços para essas práticas. Esses são movimentos de constituição da prática que favorecem a construção e ressignificação de seus processos identitários e que deveriam está no cerne de sua atuação, são prejudicados pela falta de clareza e reconhecimento da natureza do seu trabalho.

Assim, ao falar das funções formadora, articuladora e transformadora do coordenador pedagógico, Almeida (2009) considera que atualmente é inegável o quanto é delicado e difícil à caracterização de suas atribuições, principalmente na escola pública. Mas que existe um consenso em relação a alguns pontos:

> - ele é membro de uma equipe profissional que atua em situação escolar na qual realiza um processo educativo intencional;
> - as tarefas da escola são complexas e pesadas, porém particularmente decisivas para os alunos e também para os professores que a frequentam;
> - o processo educativo dentro da escola sofre uma série de interferências, controláveis ou não, que podem facilitar ou dificultar seu desenvolvimento normal;
> - o processo educativo se define pela natureza das metas que se propõe, e, na escola, essas metas devem representar valores éticos do ser humano: responsabilidade, cooperação e solidariedade, respeito por si mesmo e pelo outro. (ALMEIDA, 2009, p. 44)

Dessa forma, de acordo com a autora, o trabalho das coordenações deve se pautar na organização em torno de metas, intenções, valores e objetivos, claramente especificados em seu planejamento de ações. Ao elaborar sua proposta de trabalho é exigido decisões do tipo: que objetivos exequíveis podem dispor; estabelecer prioridades; de que forma posso atingir os objetivos determinados como também encontrar formas de avaliar. Agindo dessa forma, evita-

se ficar a mercê das emergências e sua atuação insere-se dentro de um projeto mais amplo, o projeto pedagógico da escola, valorizando a participação coletiva, pois "reflexões e propostas compartilhadas proporcionam o envolvimento e o compromisso de todos na ação." (ALMEIDA, 2009, p. 45)

3.3.2 Movimentos de transformação da prática da coordenação pedagógica

Placco (2009), considera que o cotidiano da coordenação pedagógica é com frequência delimitado por uma atuação desordenada e reacional levando à frustração de suas intencionalidades, destituindo de sentido os movimentos de construção e reconstrução desse cotidiano. Assim, as situações não controladas levam a imediatismos que coloca em risco a construção coletiva do projeto pedagógico da escola. A saída apontada é a reflexão sobre o cotidiano, questionando-o e equacionando-o, o que pode resultar em movimentos de transformação e avanço de sua atuação.

Como forma de encaminhamentos, a autora propõe trabalhar o planejamento no cotidiano de modo que os rompimentos e movimentos não impeçam ou impossibilitem a concretização do projeto pedagógico, da mesma forma, também considera que o trabalho com as relações sociais e interpessoais coaduna para o sucesso dessa impleitada.

A autora se utiliza da contribuição de Matus (1991) sobre a caracterização das atividades de trabalho: IMPORTÂNCIA-ROTINA-URGÊNCIA-PAUSA para a compreensão e transformação das ações cotidianas da coordenação pedagógica. As IMPORTÂNCIAS são ações prioritárias, direcionadas para a superação das dificuldades ou obstáculos que impedem o sucesso no processo pedagógico.

> As atividades de IMPORTÂNCIA são aquelas previstas no projeto pedagógico da escola, tendo em vista atender às "metas e finalidades a longo, médio e curto prazo para os projetos que visam mudar a situação presente. Decisões e ações de importância são comprometidas com MUDANÇAS" (GONÇALVES, 1995 apud PLACCO, 2009, p. 48)

Já as atividades de ROTINA, tem a tarefa de manter a escola em funcionamento através das normas reguladoras do processo de decisão-ação como forma de gerir a estabilidade. No entanto, seu significado é por vezes contraditório, pois para autora

> [...] à medida que, muitas vezes, engolfam as ações dos educadores da escola, produzindo a mesmice, o desvio das necessidades dos educandos e educadores, a perda dos objetivos mais amplos, para centrar na resposta aos

> movimentos e processos do cotidiano, produzindo rigidez de procedimentos que visam manter a estabilidade e, consequentemente, resistências a quaisquer mudanças. (PLACCO, 2009, p. 49)

O par URGÊNCIA-PAUSA "são atividades decorrentes da dinâmica da escola e de necessidades emergentes do cotidiano" (PLACCO, 2009, p. 49), a URGÊNCIA direciona para resolução dos problemas-situações imprevistos no processo de decisão-ação, exigindo um permanente estado de atenção, enquanto a atividade de PAUSA é pensada para o atendimento as necessidades individuais do sujeito, estão aqui incluídas os descansos semanais, as férias, sobressaem os elementos subjetivos das relações interpessoais. É a HUMANIZAÇÂO do trabalho.

Placco (2009) analisa que nessa categoria PAUSA o trabalho das coordenações pedagógicas frequentemente é prejudicado, pois submetidos à ROTINA e as URGÊNCIAS ignora-se as necessidades de PAUSA revelando um processo de estresse e ansiedade que resulta em ineficiência e desvio de objetivos desencadeando descompassos nas relações interpessoais e até mesmo menor competência.

Após essa breve análise das características que permeia o trabalho das coordenações pedagógicas, apontadas por Placco (2009), trazemos para a reflexão as considerações da autora com relação à necessidade de priorizar no seu cotidiano as dosagens adequadas desses pares: o coordenador deverá transformar muitas das URGÊNCIAS em ROTINAS, antecipando comportamentos e ações necessárias, delegando a pessoas responsáveis por elas no intuito de responder as eventualidades, é necessário também que comprometa os educadores e demais funcionários nos processos de análise e diagnóstico da realidade escolar, de modo a priorizar ações de IMPORTÂNCIA para a concretização do projeto pedagógico institucional e é urgente também a necessidade de PAUSAS, para que todos os que participam do processo educativo tenham momentos de trocas, desenvolva a comunicação e o entendimento sobre os sujeitos e seus papéis, isso resultará em maior parceria e relações solidárias gerando aproximação e reflexões a cerca de soluções para os problemas do cotidiano escolar.

4 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E NO IFPB

Os Institutos Federais criados em 2008 a partir de uma estrutura[2], já existente e consolidada, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), as Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), as Escolas Técnicas Federais (ETF) e Escolas vinculadas das Universidades Federais, tem na gestão um dos seus grandes desafios. Para uma possível compreensão do que representa as mudanças oriundas desse novo cenário nos reportamos a sua apresentação a partir da publicação do Ministério da Educação – MEC denominada "Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica – Concepções e Diretrizes", no ano de 2010.

Conforme a publicação, os Institutos Federais se apresentam como um novo modelo implantado, substituindo tudo que se tinha como referência até então na rede de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), como acontece com frequência em educação no Brasil, não se discutiu coletivamente e a partir da visão dos sujeitos usuários e que atuam na rede se esse era o modelo desejado. A Lei Federal 11.892, de 29 de Dezembro de 2008, que os instituiu garantiu sua legalidade no contexto da Educação Brasileira, restava agora sua aceitação e legitimação, o que vem ocorrendo nessa última década.

No entanto, isso tem ocorrido de forma lenta, pois a expansão física rápida dos institutos federais em todo o país dificulta a consolidação de suas políticas e práticas, ainda mais que desde a sua criação é exigido uma atuação diversificada demandada pelos vários programas governamentais em função de seus interesses políticos e educacionais, conflitantes, às vezes, do que deveria ser o seu principal foco, redesenha suas políticas e práticas constantemente.

> A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia dá visibilidade a uma convergência de fatores que traduzem a compreensão do atual governo quanto ao papel da educação profissional e tecnológica no contexto social do Brasil e deve ser reconhecida como ação concreta das atuais políticas para a educação brasileira, com recorte especial para aquelas voltadas à educação profissional e tecnológica e à rede federal. (BRASIL, 2010, p. 18)

[2] Para aprofundamento sobre a história da Rede de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil consultar o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPB, quadriênio 2015-2019, acesso no endereço eletrônico: w.w.w.ifpb.edu.br

O documento ressalta que a nova política institucionalizada terá o importante papel de mudar o panorama anterior da rede de EPT, pautada numa correlação de forças que a empurrava para um distanciamento do sentido para a qual foi criada.

> Contudo, essa nova institucionalidade fomenta a criação de outra representação, distanciada daquela construída por quase um século de existência, que trazia, por vezes, reações severas quanto a sua finalidade. Em vários momentos, ao longo da sua existência, questionamentos em relação à rede federal de educação profissional e tecnológica aconteceram, no que se refere à sua condição de ser mantida pelo orçamento público federal, sobretudo quando, no limite de sua função, estava a formação de técnicos de nível médio. Em tempos recentes, a educação profissional e tecnológica também se viu arguida no que se referia à pertinência da oferta pública. Esse foi um tempo em que também se acentuava, em relação à educação profissional e tecnológica, uma concepção de caráter funcionalista, estreito e restrito apenas a atender aos objetivos determinados pelo capital, no que diz respeito ao seu interesse por mão de obra qualificada. (BRASIL, 2010, p. 19-20)

É sabido que a rede de EPT, apesar de fortemente atuar para proporcionar educação pública de qualidade, mesmo com a reforma da Educação Profissional[3] a partir do Decreto Federal nº 2.208/97, não conseguia atender as demandas de formação profissional da população mais pobre pertencente à classe trabalhadora. Segundo Kuenzer (1999), até então, a rede vinha assumindo um cunho bastante elitista em seu acesso, atraídos pela qualidade e gratuidade de seus serviços uma parcela da população da classe média "que nelas encontra uma escola pública de qualidade e que lhe permite acesso ao ensino superior sem o custo dos cursinhos privados" (KUENZER, 1999, p. 133), conseguiam acesso fácil, pois possuíam uma educação de base que possibilitavam passar nos processos seletivos ofertados pela rede.

A parcela mais pobre da população ficava assim alijada do processo por não consegui competir em igualdade de condições. Assim, a criação dos institutos federais proporcionou uma expansão física da rede e possibilitou maior oferta de vagas e em localidades distantes, direcionando os cursos ofertados para o desenvolvimento regional a partir dos arranjos produtivos locais, alavancou essa inclusão ainda mais as políticas de cotas, Lei nº 12.711/2012, adotadas pelo governo nos institutos federais para todas as modalidades ofertadas.

[3] O Decreto 2.208/1997 foi instituído no Governo de Fernando Henrique Cardoso e revogado pelo Decreto 5.154/2004 que regulamentou o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

> Mais que tudo, a decisão de estabelecer os Institutos Federais como política pública representa trabalhar na superação da representação existente (de subordinação quase absoluta ao poder econômico) e estabelecer sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade, na construção de um projeto mais amplo para a educação pública, com singularidades que lhe são bastante próprias, passando a atuar como uma rede social de educação profissional e tecnológica. Na compreensão de seu trabalho coletivo, os Institutos Federais reúnem, da diversidade sociocultural, princípios e valores que convergem para fazer valer uma concepção de educação profissional e tecnológica em sintonia com os valores universais do homem, daí a importância de assegurar, nos Institutos Federais, o lugar da arte e da cultura. (BRASIL, 2010, p. 21)

Dessa forma, os institutos federais hoje convivem no seu interior com profundas mudanças estruturais, mas, com grandes contradições em seus aspectos de identidade e práticas cotidianas, nesse contexto se enquadram as coordenações pedagógicas que, na busca de atender às exigências desse novo modelo institucional, tem nas suas limitações e possibilidades a tarefa de se reconfigurar para dar conta de demandas diversas que, segundo Pacheco (2011, p. 26), "significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos".

Destarte as demandas oriundas da expansão física considerável da rede, o aumento no número de alunos e de cursos, da oferta de modalidades de educação: ensino integrado, ensino técnico, ensino superior, pós- graduação, educação de jovens e adultos integrada ao ensino técnico, educação à distância, formação inicial e continuada de trabalhadores, como a formação ofertada pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e também as mudanças na organização curricular, revelam a necessidade de uma formação docente mais consistente e articulada com os novos princípios pedagógicos adotados: a integração, a verticalização e a transversalidade. (PACHECO, 2011)

4.1 A coordenação pedagógica no IFPB

Conforme dissemos anteriormente, o Instituto Federal da Paraíba vem se expandindo do litoral ao sertão da Paraíba, ofertando formações diversificadas, buscando atender diferentes demandas em conformidade com as orientações demandadas nas diretrizes para a educação profissional e as políticas da Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC), vinculada ao MEC. Em relação à legislação, a mais atual, a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, onde

referenda a atuação das coordenações pedagógicas no tocante à implantação e à gestão curricular dos cursos de nível médio na Rede de EPT.

Até a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, a COPED atuava basicamente no CEFET – João Pessoa, onde suas ações eram fomentadas e se desdobravam nas UNED de Campina Grande e Cajazeiras e na EAFS de Sousa, na época uma autarquia com autonomia financeira e pedagógica onde era denominada Coordenação de Supervisão Pedagógica. Sobre o que definiria a COPED no IFPB Campus João Pessoa, Pontes (2012) assim a descreve:

> A COPED é um órgão do Departamento de Apoio ao Ensino (DAE) envolvido mais diretamente com o processo de elaboração e vivência dos cursos de EMI. Em seu plano de trabalho é previsto que sua atuação se dará de forma integrada ao diversos órgãos deste Departamento no desenvolvimento das políticas educacionais da Instituição, no planejamento e na avaliação dos Projetos Pedagógicos. (PONTES, 2012, p. 99)

Podemos perceber pela descrição que a atuação da COPED aparece de forma bastante restrita, levando a pensar que não atuam em todas as modalidades ofertadas pela instituição, atendo-se mais ao Ensino Médio Integrado (EMI), mas Pontes (2012), elenca as várias atribuições que a COPED desenvolve ou deveria desenvolver constante no seu plano de trabalho: oferecer suporte técnico-pedagógico aos professores para o melhor desenvolvimento do processo educativo; identificar e trabalhar com os professores as dificuldades relacionadas ao desenvolvimento dos programas e da aprendizagem; co-participar da elaboração de projetos pedagógicos; assessorar os professores nos procedimentos metodológicos e avaliativos; fomentar o trabalho coletivo; interpretar e catalogar a legislação educacional; participar em bancas de concurso público; subsidiar a elaboração das normas de organização didática; organizar espaços e mecanismos de participação dos diferentes sujeitos nos projetos pedagógicos da instituição; organizar grupos de estudos, minicursos, oficinas pedagógicas na perspectiva da formação continuada; aprofundar a reflexão sobre as práticas pedagógicas da instituição. (COPED, 2011 apud PONTES, 2012, p. 97).

Aparentemente, a COPED no IFPB campus João Pessoa tem seu campo de atuação delimitado nas suas atribuições, porém, essas atribuições resumem-se a um plano interno de setor, institucionalmente só estariam consolidadas se fizessem parte de um documento institucional sistêmico para garantir a sua efetiva atuação de forma sincronizada no IFPB. Nos documentos institucionais aparecem muitas menções de atuação da COPED, começando pela sua vinculação à Pró-reitoria de Ensino (PRE) através da DAPE, na página institucional

constam as atribuições e competências, merecendo destaque neste estudo as que estão relacionadas às competências que se articulam com o trabalho das coordenações pedagógicas:

> [...]
>
> II. articular, em conjunto com as coordenações desta diretoria, as equipes pedagógicas dos Campi visando à implementação das políticas educacionais definidas para o IFPB;
> IV. assessorar pedagogicamente diretorias e setores de ensino em articulação com as coordenações pedagógicas dos Campi;
> V. analisar e coordenar, em conjunto com as Diretorias Sistêmicas da PRE a atualização, revisão e acompanhamento dos Planos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) do IFPB, em conjunto com as equipes pedagógicas dos Campi;
> VIII. identificar a necessidade de formação continuada dos profissionais de ensino e equipes pedagógicas;
> IX. assessorar as Diretorias Sistêmicas da PRE na definição das ações pedagógicas, em especial as didáticas, em articulação com as equipes dos Campi;
> XI. identificar, discutir, refletir e analisar os índices de evasão e repetência, com as Diretorias Sistêmicas da PRE, Diretorias de Desenvolvimento de Ensino dos Campi e setores pedagógicos, visando à criação de estratégias e alternativas para sua superação;
> (IFPB, 2017)

Contribui para o falta de sistematização de seu perfil a inexistência de um documento institucional, isto é, o regimento interno de cada campus, ainda em construção e aguardando a atualização do Regimento Geral do IFPB em processo de finalização e regulação pelo Conselho Superior – CONSUPER até a presente data. É nos documentos institucionais já em vigor, regulamentadores das ações e políticas do IFPB que podemos encontrar alguns indícios da atuação da COPED.

Tomemos como exemplo alguns artigos do Regimento Didático (RD) dos cursos integrados (2014),

> Art. 5º O PPC, seguindo as orientações da Diretoria de Educação Profissional (DEP) e da Diretoria de Articulação Pedagógica (DAPE), será elaborado pelos professores do curso com o assessoramento da **equipe pedagógica** local.
> Art. 8º A prática didático-pedagógica docente no desenvolvimento do currículo deverá ser orientada pelo respectivo Plano Pedagógico de Curso (PPC).
> § 3º A Coordenação de Curso, juntamente com os **setores pedagógicos**, deverão realizar planejamentos pedagógicos semestrais.
> Art. 21 O requerimento de transferência deverá ser encaminhado à Diretoria de Desenvolvimento do Ensino (DDE) do campus, acompanhado do Histórico Escolar, Matriz Curricular do curso, programas das disciplinas cursadas e uma declaração de que está regularmente matriculado na instituição de origem.
> § 1º A análise do processo de transferência será realizada pelo setor competente, designado pela DDE, com assessoramento da Coordenação do

> Curso e da **Coordenação Pedagógica (COPED/COPAE).** (IFPB, 2014, grifos nosso)

Claramente percebemos que prevalece a confusão em torno da nomenclatura, ora equipe pedagógica, ora setores pedagógicos, ora COPED/COPAE. Em três processos pedagógicos diferentes, construção de PPCs, planejamento pedagógico e transferência discente, foram utilizados denominações diferentes evidenciando contradições de identificação de quem é realmente as atribuições dessas atividades.

Outro ponto que chama atenção é a atuação da COPED, em sua maioria aparecem ações de assessoramento e acompanhamento, projetando talvez um papel secundário em importantes processos da vida acadêmica dos *Campi*, nos reportando a resquícios da história das coordenações pedagógicas no Brasil, quando atuava apenas numa função inspetora e supervisora nas escolas.

> Art. 45 Ao término de cada bimestre serão realizadas, obrigatoriamente, reuniões de Conselho de Classe, presididas pelo Coordenador do Curso, **assessorado** pelo Departamento de Educação Profissional (DEP, onde houver) e por representantes da Coordenação Pedagógica (COPED/COPAE) e da Coordenação de Apoio ao Estudante (CAEST), onde houver, com a participação efetiva dos docentes das respectivas turmas, visando à avaliação do processo educativo e à identificação de problemas específicos de aprendizagem.
> § 1º O Conselho de Classe Final será presidido pelo Coordenador do Curso ou pelo chefe do DEP, onde houver, **assessorado** por representantes da **COPED**/COPAE e da CAEST, onde houver, com a participação efetiva dos docentes das respectivas turmas.
> Art. 71 [...] §3º Caberá à Coordenação do Curso/Área viabilizar a implementação dos mecanismos de Progressão Parcial com o **acompanhamento** da CAEST, onde houver, e da **COPED**/COPAE. (IFPB, 2014, grifos nosso)

Dessa forma, apesar dos avanços que a instituição experimenta a coordenação pedagógica ainda padece da falta de um reconhecimento institucional que a torne protagonista nos processos pedagógicos, que reafirme seu importante papel na construção das políticas educacionais e nas práticas cotidianas, pois, conforme se percebe nem seu papel legitimado de articulação, formação e transformação no processo pedagógico está reconhecido institucionalmente.

4.2 O perfil dos sujeitos da coordenação pedagógica no IFPB: atribuições legais e formação.

Conforme já exposto, a coordenação pedagógica no IFPB é formada por servidores investidos no serviço público federal através de concurso público denominados de técnicos em educação de nível superior para o cargo de pedagogos e técnicos em assuntos educacionais. Para assumir o cargo é necessário ao pedagogo possuir licenciatura em Pedagogia e ao TAE licenciatura em qualquer área. Com relação ao amparo legal de que se servem o pedagogo e o TAE para orientar o trabalho nas instituições de ensino, a Lei 11.091, de 12 /01/2005, dispõe sobre a estruturação dos cargos e carreiras dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação. Revogando as leis anteriores que traziam nomenclaturas para o pedagogo diferenciadas: pedagogo/supervisor pedagógico, pedagogo/supervisão educacional, pedagogo/orientação educacional, a redação dos anexos que compõe a lei tornou único o cargo de pedagogo/área. No caso do TAE, a nomenclatura já era utilizada e não houve mudança.

O Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC de 28 de novembro de 2005, incorporado ao do Plano de Cargos e Carreiras dos Técnicos Administrativos em Educação (PPCTAE) traz a descrição sumária das atribuições que competem a esses cargos no âmbito das instituições federais passando a compor o documento sem nenhuma modificação.

O Cargo de Pedagogo, que exige graduação em Pedagogia, a função principal é:

> Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re)construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (MEC, 2005).

Para o cargo de Técnico em Assuntos educacionais, que exige a licenciatura em qualquer área, a descrição do cargo apresenta-se da seguinte maneira:

> Coordenar as atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (MEC, 2005)

Mesmo que um ofício circular não seja exatamente um documento institucional considerado adequado para a regulamentação de um cargo, pois seus limites de construção são bastante frágeis, a descrição dos cargos de pedagogos e TAEs na rede federal tomada oficialmente como integrante do PCCTAE, Plano de Cargos e Carreiras dos Técnicos Administrativos em Educação, apontam práticas de atuação que estaria na base da ação dos profissionais da COPED, no caso do pedagogo: implementar a execução, avaliar e coordenar a (re)construção do PPC; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo é bem diferente de apenas acompanhar e assessorar processos. No caso do TAE, a coordenação de atividades de ensino, planejamento, orientação e supervisão com a finalidade de assegurar a regularidade do processo educativo. Essas atribuições nos parecem de extrema relevância para se concretizar os objetivos educacionais da instituição.

No entanto, é preocupante o desdobramento dessa atuação quando nos reportamos para a descrição de atividades típicas do cargo de pedagogo detalhada da seguinte forma:

> •**Estudar** medidas que visem melhorar os processos pedagógicos, inclusive na educação infantil.
> •**Elaborar** e desenvolver projetos educacionais.
> •**Participar** da elaboração de instrumentos específicos de orientação pedagógica e educacional.
> •**Organizar** as atividades individuais e coletivas de crianças em idade pré-escola.
> •**Elaborar** manuais de orientação, catálogos de técnicas pedagógicas; participar de estudos de revisão de currículo e programas de ensino.
> **Executar** trabalhos especializados de administração, orientação e supervisão educacional.
> •**Participar** de divulgação de atividades pedagógicas.
> •**Implementar** programas de tecnologia educacional.
> •**Participar** do processo de recrutamento, seleção, ingresso e qualificação de servidores e discentes na instituição.
> •**Elaborar** e desenvolver projetos de ensino-pesquisa-extensão.
> •**Utilizar** recursos de informática.
> •**Executar** outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional. (MEC, 2005, grifo nosso)

É claro que algumas atribuições não se aplicam aos pedagogos da COPED no IFPB, é o caso do trabalho com a educação infantil, pois não se oferta essa modalidade na educação profissional, mas percebemos que a descrição não parece estar em consonância com as atribuições revelando um profundo desconhecimento da formação de um pedagogo, das competências e habilidades requeridas no seu perfil de conclusão de curso, pois conforme se verifica no ofício, reproduzidos em editais de concurso na Rede Federal, a exigência mínima é a licenciatura em pedagogia.

Em relação à descrição de atividades típicas do cargo para o TAE o ofício se apresenta da seguinte forma:

> •**Planejar**, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino aprendizagem, traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento do mesmo e criando ou modificando processos educativos em estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional, para proporcionar educação integral aos alunos.
> •**Elaborar** projetos de extensão.
> •**Realizar** trabalhos estatísticos específicos.
> •**Elaborar** apostilas.
> •**Orientar** pesquisas acadêmicas.
> •**Utilizar** recursos de informática.
> •**Executar** outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional. (MEC, 2005, grifo nosso)

Fica evidente a natureza do trabalho do TAE em relação ao assessoramento docente na descrição de suas atividades, quando analisamos com mais profundidade os verbos utilizados nas suas ações, percebemos sua semelhança com atribuições da prática docente nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Embora, de extrema importância para se atingir os objetivos educacionais, nos perguntamos se essas atribuições são consensualizadas e aceitas tanto pelos docentes como pelo próprio TAE e mais ainda se há contextos no interior das instituições para a concretização desse trabalho.

Planejar, supervisionar, analisar e reformular processos de ensino e aprendizagem são ações que requerem preparo, condições de trabalho e liderança exercida num contexto onde forças contraditórias se enfrentam e que só produzem resultados quando se juntam esforços coletivos, assim a constituição de processos identitários é crucial para a concretização das práticas que favorecem o alcance dos objetivos institucionais.

Dessa forma, entendemos que é a delimitação de campos de atuação entre os vários sujeitos que participam do processo pedagógico, construídos nos movimentos de constituição de identidade e de práticas cotidianas, é a partir da possibilidade dos movimentos que propiciam a interação, as ações e reflexões individual e coletiva, que os sujeitos que atuam na coordenação pedagógica do IFPB poderão encontrar lugar legítimo na gestão pedagógica da instituição.

5 CAMINHO METODOLÓGICO: APORTE TEÓRICO, O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.

Nesta capítulo, o objetivo é apresentarmos o caminho metodológico escolhido para o desenvolvimento da pesquisa na perspectiva de obter os resultados esperados através da concretização dos objetivos, bem como focalizar o *lócus* da investigação que são as identidades e práticas da COPED do IFPB campus João Pessoa**.**

No dicionário Aurélio on-line, caminho significa "nome genérico de todas as faixas de terreno que conduzem de um lugar a outro", mas também pode ser "espaço que se percorre". É nesse sentido que escolhemos seguir, o caminho que percorremos até aqui exigiu decisões nem sempre seguras e fáceis. Começou lá no inicio do mestrado, após a aprovação no processo seletivo, naquela época a intenção da pesquisadora era realizar o projeto já pensado desde o ano de 2006 quando iniciou seu trabalho na Rede de EPT. Porém ao apresentá-lo à orientadora foi indagada se realmente achava que aquela pesquisa seria relevante ainda, já que havia muita pesquisa sobre o trabalho do pedagogo na Rede Federal de educação.

Levou algum tempo para convencê-la de que havia uma lacuna nas pesquisas sobre coordenação pedagógica nos Institutos Federais, mas o referencial apontado pela pesquisadora alicerçou as justificativas e enfim foi decidido o objeto da pesquisa, restava agora definir a metodologia. E aqui foi encontrada grande dificuldade, pois nos documentos oficiais do IFPB não encontramos dados relevantes e havia pouquíssimas informações sobre o trabalho da COPED, só nos restava perguntar a pessoas que já trabalhavam há bastante tempo no IFPB, desde os tempos da ETFPB, mas isso também se revelou uma tarefa inócua, pois os servidores não dispunham de documentos da época, só o que havia eram algumas fotografias da época do CEFET-PB e alguns registros de atividades do período de transformação em instituto federal, isto é, de menos de dez anos até agora, algo que não atenderia aos objetivos da pesquisa. Mas havia uma riqueza de inestimável valor: a memória de servidores já aposentados e também dos que se encontravam na instituição há algum tempo e resolvemos investir nesse recurso que se apresentou, em nossa opinião, mais que revelador sobre a história, a identidade e as práticas da COPED no IFPB.

Assim, elegemos como abordagem a pesquisa qualitativa por reconhecer nas suas características básicas, elencadas por Ludke e André (1986), tomando por base os estudos de Bogdan e Biklen (1982), a orientação necessária para o desenvolvimento do que se propõe. Com efeito, quando afirma: "A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bodgan e Biclen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador

com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13)

Minayo (2012), enfatiza que o verbo compreender é a principal ação da análise da pesquisa qualitativa, pois as questões relativas à singularidade do indivíduo, à vivências e experiências construídas ao longo da vida nas interações e ações coletivas no cotidiano do sujeito são fundamentais para a contextualização da sua realidade. Apesar da sua não generalização, a pesquisa qualitativa não é pouco objetiva nem tampouco menos rigorosa, apenas busca respostas para questões em contextos histórico-sociais, espaço-temporais abordando e tratando os fenômenos de outra maneira. O verbo que precede o compreender de acordo com a autora é o interpretar:

> Interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e também está presente nela: toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende. A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa, pois interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido. (MINAYO, 2012, p. 623)

A pesquisa qualitativa serve aos propósitos desse estudo, pois se preocupa em capturar os níveis de realidades do contexto na qual se insere os profissionais da COPED, que de outra forma seria impossível de ser obtida. A postura crítica que se adotou qualifica a compreensão e a interpretação dos dados capturados, pois a orientação que se seguiu foi de uma postura permanente de busca e observação para o enriquecimento dos dados coletados, entendendo que o objeto investigado, que nesta pesquisa é as identidades e as práticas da coordenação pedagógica no IFPB, é sempre uma construção, não se pretendendo esgotar todas as possibilidades que foram suscitadas pelo estudo. (MINAYO,2012)

Quanto aos objetivos, essa pesquisa se denomina exploratória e descritiva. Exploratória, pelo fato de proporcionar maior intimidade com o problema, buscando evidenciá-lo, explicitá-lo em todas as suas potencialidades, possibilitando também a construção de hipóteses (GERARDTH; SILVEIRA, 2009). E descritiva, pois os fatos e fenômenos explorados possibilitaram compreender representações da realidade, construída a partir dos contextos históricos que permearam e ainda permeiam as identidades e as práticas da coordenação pedagógica no IFPB.

5.1 Entrevistas Narrativas

Definida a perspectiva de abordagem qualitativa, "o objeto chama o método"[4]. A pesquisadora foi apresentada pela orientadora a técnica das entrevistas narrativas, algo jamais pensado por ela, que pouco havia ouvido falar sobre essa técnica. Foi preciso muitas horas debruçadas na literatura sobre o tema para se apropriar dos conceitos mais gerais e desenvolver um conhecimento pela técnica. Conhecemos as contribuições do sociólogo alemão Fritz Shütze (1983), desenvolvedor da técnica na década de 1970, através de Jovchelovitch e Bauer (2002) e também as contribuições de pesquisadores brasileiros como Wivian Weller (2009, 2013), Muylaert et al. (2014), Freitas e Ghedin (2014), ambos nos deram os elementos norteadores para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Assim, para a coleta de dados, foi utilizada a técnica das entrevistas narrativas, pois constatamos nos estudos iniciais que a problemática levantada encontraria nas vivências dos participantes a partir das suas memórias, achados escritos e imagéticos de acervos pessoais aliados à narração, se constituiria material farto para análises, com possibilidades de identificar elementos que revelariam trajetórias e processos da COPED no IFPB. Ao situar-se em um universo relativamente novo, o trabalho das coordenações pedagógicas e dos profissionais que atuam na gestão pedagógica na rede de EPT no Brasil possuem tímidas iniciativas de pesquisas, na maioria das vezes, aparecem de forma entrelaçada nas pesquisas sobre as práticas docentes, ou pontuado na figura de um profissional, geralmente o pedagogo.

Conforme Weller e Zardo (2013) a utilização das narrativas em pesquisas de cunho sociológico justifica-se pela necessidade de compreensão da relação entre "indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos ao relatarem suas experiências e trajetórias". Busca-se a partir das narrativas evidenciar como determinadas ações se projetam, são realizadas e depois acessadas pelos sujeitos, bem como compreender quais são as motivações para essas ações. (WELLER; ZARDO, 2013, p. 132)

Muylaert et al. (2014, p. 194) caracteriza as entrevistas narrativas como "ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como entrecruzadas no contexto situacional." A base da entrevista narrativa é a reconstrução de acontecimentos a partir da visão do informante, empregando-se a comunicação do dia a dia e a linguagem do informante, sem imposições já

[4] Como afirma a nossa professora da disciplina de Métodos Qualitativos no Mestrado.

que a intensão é fazer brotar das recordações do entrevistado os episódios vividos de forma espontânea, onde a “linguagem empregada constitui uma cosmovisão particular e, portanto, é reveladora do que se quer investigar.”

> As entrevistas narrativas são, pois técnicas para gerar histórias e, por isso, podem ser analisadas de diferentes formas após a captação e a transcrição dos dados. Nesse processo são envolvidas as características para-linguísticas (tom da voz, pausas, mudanças na entonação, silêncio que pode ser transformados em narrativas não ouvidas, expressões entre outras) fundamentais para se entender o não dito, pois o processo de análise de narrativas explora-se não apenas o que é dito, mas também como é dito. (MUYLAERT et al., 2014, p.195)

Na técnica da entrevista narrativa podemos distinguir dois tipos de questões: as *exmanentes*, que são as questões de interesse do pesquisador, surgidas a partir do aprofundamento teórico sobre o tema durante a exploração do campo da pesquisa, e as questões *imanentes*, que são temas que aparecem no decorrer da entrevista, podendo ou não coincidir com as questões *exmanentes*. O fato é que na condução da entrevista cabe ao pesquisador a tarefa de fazer com as questões *exmanentes* se tornem *imanentes* para facilitar a ancoragem na narração, utilizando para isso a linguagem do entrevistado. (MUYLAERT et al., 2014)

Assim, no decorrer da fala do entrevistado o entrevistador ancora na narração as categorias que deseja trazer para o contexto da pesquisa, pois conforme afirma Freitas e Ghedin (2014)

> Na escrita da narrativa, a arte de evocar e de lembrar vai remetendo o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre suas identidades, sobre as práticas formativas que viveu, de domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em suas histórias e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio. (FREITAS; GHEDIN, 2014, p. 126)

As entrevistas narrativas representam, de certa maneira, uma forma de intrusão pessoal na intimidade do entrevistado, sendo necessário desbloquear as desconfianças iniciais e estabelecer uma relação franca, pressupondo uma postura metodológica firme na interação do pesquisador com os participantes da pesquisa para assegurar o rigor científico. (FREITAS; GHEDIN, 2014)

É o que revela os autores:

> Essa complexa relação requer do pesquisador de narrativas certa desenvoltura intelectual, pelo necessário distanciamento reflexivo do objeto que lhe garanta o rigor, sem deixar de perceber o entrelaçado de relações. O que mostra que uma narrativa acaba sempre sendo um processo cultural, pois depende tanto de quem a produz, dos valores e da própria história do investigador, uma vez que não há relatos despojados da subjetividade, dos modelos interpretativos e das teorias; como depende de para quem ela se destina, implicando uma negociação de poder que compõe todo o propósito de uma investigação. (FREITAS; GHEDIN, 2014, p. 128)

Na entrevista narrativa, há uma colaboração mútua entre pesquisador e o entrevistado garantindo um movimento de troca, modificando a ambos, a narrativa torna-se um caminho que leva a entender a experiência, ampliando o conhecimento que se tinha do objeto e do campo da pesquisa, reveladora de tessituras, oferecendo a partir dos dados coletados uma rica contribuição de saberes e significados. (FREITAS; GHEDIN, 2014)

Muylaert et al. (2014), apresentam, de forma estruturada, o processo de obtenção das entrevistas narrativas de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002), as fases são: preparação, iniciação, narração central, fases de perguntas e fala conclusiva. Há regras que se seguidas corretamente propiciarão um processo bastante satisfatório.

Começando com o tópico central que tem a função de ser o disparador da narração, para sua elaboração, recomenda-se seguir as seguintes orientações:

> 1. Necessita fazer parte da experiência do informante, para garantir o seu interesse uma narração rica em detalhes.
> 2. Deve ser de significância pessoal e social, ou comunitária.
> 3. O interesse e o investimento do informante no tópico não devem ser mencionados, para evitar que se tomem posições ou se assumam papéis já desde o início.
> 4. Deve ser suficientemente amplo para permitir ao informante desenvolver uma história longa que, a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, leve à situação atual.
> 5. Evitar formulações indexadas, ou seja, não referir datas, nomes ou lugares, os quais devem ser trazidos somente pelo informante, como parte de sua estrutura relevante. (MUYLAERT et al., 2014, p. 196)

No contexto do IFPB, os profissionais geralmente tem muito interesse em discutir problemas e conflitos trazidos pela prática cotidiana. Assim, durante as entrevistas partimos de um pequeno texto introdutório que tinha a função de ser o elemento disparador da narração, solicitávamos aos participantes que relatassem suas experiências no IFPB e

esclarecíamos o papel da pesquisadora, que no caso era de escuta, sem interferências ou comentários, mas que ao final, quando necessário, introduziríamos perguntas que tinham o objetivo de esclarecer melhor pontos que não ficaram compreendidos durante a narração.

Para que a narrativa ganhasse ritmo e trouxesse informações relevantes que contribuíssem com os objetivos da pesquisa, buscamos nos utilizar de um tópico-guia, este foi pensado com questões do tipo *exmanentes*. De acordo com Weller (2006) o tópico-guia é um recurso que não segue um roteiro fixo e não é apresentado ao entrevistado, composto de perguntas amplas tem o objetivo de assegurar a geração da narrativa estimulando a participação do entrevistado.

Contudo, em várias ocasiões apareceram questões do tipo *emanentes* que procuramos juntamente com as questões do tópico-guia, incorporá-las ao discurso do participante. Conforme a orientação (MUYLAERT et al., 2014) evitou-se elementos indexados, deixou-se a cargo do entrevistado fazer referencia a datas, nomes ou lugares. No entanto, para garantir certa lógica na narrativa construímos o tópico-guia de acordo com os objetivos da pesquisa, assim utilizamos perguntas disparadoras da narrativa que se orientaram da seguinte forma:

- História de vida profissional na Instituição:
  como se deu a admissão como pedagogo(a) ou TAE na instituição ou no setor;
- História da coordenação na instituição:
  como se configurava na época da entrada em exercício na instituição; de que forma a coordenação pedagógica se constituiu?
- Identidades: como percebe/percebia o papel do pedagogo ou TAE na instituição? De que forma foi instruído ou treinado para o trabalho? Que desafios enfrentou/enfrenta? De que forma a atuação dos profissionais foi direcionada no dia a dia da instituição? Em sua opinião, como o profissional pedagogo ou TAE é visto na Instituição?
- Práticas cotidianas: Onde atuava/atua? De que forma atuava/atua? Percebia/percebe resultados coerentes com as competências e atribuições nas intervenções que faz/fazia no processo educativo? Sente necessidade de mudanças na atuação?

5.2 O contexto histórico da pesquisa

Para desvelar os processos de constituição das identidades e das práticas dos sujeitos da COPED do IFPB através da técnica das entrevistas narrativas, pensamos ser conveniente

oferecer um recorte histórico a partir dos grandes eventos históricos-políticos-sociais que marcaram a educação técnica no Brasil no final do século XX e início do século XXI, de modo a contextualizar as narrações em função do período de entrada dos entrevistados na instituição.

Assim, consideramos a década de noventa, momento importante da política brasileira, com o grande marco no ano de 1996, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN (Lei nº 9394/96), proporcionando grandes mudanças na educação brasileira, seguiram-se vários decretos incluindo o Decreto nº 2208/97 que promoveu a Reforma da Educação Profissional, mudando a oferta educacional e as políticas curriculares da Rede Federal de Educação Tecnológica. Os anos 2000 a 2010 são marcados por vários decretos federais incluindo o Decreto Federal nº 5.154/2004, que possibilitou a oferta de cursos em todos os níveis nos CEFETs revogando o Decreto Federal 2.208/97, resoluções e pareceres do CNE também modificaram profundamente a oferta de educação profissional. O ano de 2008 assinala uma mudança radical na rede federal de EPT, a criação dos institutos federais de educação, a partir de 2009. Os anos da década de 2010 foram marcados pela expansão da rede de EPT e no IFPB foram criados vários campi do litoral ao sertão, aumentando consideravelmente a oferta de cursos, o número de alunos e de servidores até os dias atuais, ainda se tem a estrutura física da rede em processo de construção, atualmente já nessa nova condição vemos as mudanças no Ensino Médio que resvala para novas configurações de currículo na EPT.

5.3 O lócus da pesquisa: IFPB Campus João Pessoa

Figura 2 - Fachada do campus João Pessoa em 2017
Fonte: Comunicação Social do campus João Pessoa

O *campus* João Pessoa é o mais antigo do IFPB, aliás, foi a partir do seu quadro funcional que foi formada a estrutura administrativa inicial da Reitoria do IFPB, a estrutura

física foi construída na década de 1960 para a então Escola Técnica Federal da Paraíba – ETFPB e na década de 1990 quando se transformou em CEFET já tinha uma estrutura grandiosa, localizada no bairro de Jaguaribe na capital paraibana.

Atualmente, oferta 14 cursos Superiores, 08 cursos técnicos Integrados ao Ensino Médio, 06 cursos técnicos Subsequentes ao Ensino Médio, duas pós-graduações *Lato Sensu* e uma *Stricto Sensu*. Ainda é ofertado através de sua diretoria de pós-graduação cursos de formação inicial e continuada e cursos de extensão. O *campus* possui uma ampla estrutura composta por biblioteca, auditórios, parque poliesportivo com piscina, ginásios, campo de futebol e sala de musculação, restaurante, gabinete médico-odontológico, salas de aulas e laboratórios equipados para atendimento da comunidade escolar.

A sala da COPED funciona no primeiro andar do prédio antigo, pois a partir de 2010 o *campus* foi ampliado consideravelmente na estrutura física para abrigar os novos cursos. A COPED divide a sala com a Coordenação de Assistência Estudantil (CAEST), o espaço é amplo e foi organizado com pequenas divisões aonde são alocadas: uma sala de reunião, três salas para atendimentos individuais, que são utilizadas pelos profissionais da COPED, pelos psicólogos e assistentes sociais. Toda a área que abriga os profissionais é mobiliada com mesas, cadeiras computadores e impressoras.

5.4 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes da amostra foram nove ao todo. Sendo três servidores no cargo de pedagogo e seis servidores no cargo de TAE, desse total atualmente seis se encontram lotados na coordenação pedagógica e no Departamento de Articulação Pedagógica (DEPAP) , dois estão aposentados, um na época da entrevista se encontrava de licença afastamento concluindo o doutorado e um encontra-se lotado na Reitoria do IFPB. O critério para escolha foi apenas um, que já tivessem trabalhado na COPED do *campus* João Pessoa, mesmo que já não se encontrassem mais lotados atualmente. Assim, dos nove servidores entrevistados quatro ingressaram no ano de 1995 e um no ano de 1999, dois ingressaram na década de 2000, um no ano 2006 e outro no ano de 2007 e por fim dois que ingressaram recentemente, um no ano de 2014 e outro no ano de 2015 e foram removidos em 2016, ambos vindos de *campus* do interior. Os participantes da pesquisa foram identificados com letras do alfabeto respectivamente A, B, C, D, E, F, G, H e I escolhidos de maneira sequencial de acordo com o período de admissão, cumprindo assim o termo de sigilo dos nomes dos profissionais.

As entrevistas foram realizadas durante o horário de trabalho dos entrevistados, marcadas com antecipação, numa sala cedida pela COPED para esse fim. O tópico-guia apresentado sofreu modificações ou reformulações durante a fase de coleta de dados, conforme esclarecido anteriormente, a técnica da entrevista narrativa não está limitada as questões iniciais, podendo ser acrescidas de outras questões que se fizerem necessárias no momento da entrevista. Todas as entrevistas foram gravadas em aparelho de gravação de voz da marca SONY perfazendo um total de sete horas e nove minutos de gravação e depois transcritas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT de transcrição para análise e tratamento dos dados, dando origem a um texto de cento e vinte páginas de rico material para análise. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba – UFPB em conjunto com o Comitê de Ética do IFPB em parecer consubstanciado. Consta no apêndice desse trabalho o Termo de Livre Consentimento que foi lido e assinado por todos os participantes e o tópico-guia da entrevista utilizado com os participantes, estando em consonância com a regulamentação exigida pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

5.2 Procedimentos de análise das informações coletadas

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), a entrevista narrativa constitui-se como uma técnica de gerar histórias, estando aberta a diferentes formas de análise dos dados coletados. No entanto, é colocado a disposição dos pesquisadores pelos autores, três procedimentos considerados eficientes na tarefa de análise da entrevista narrativa: a análise temática, a proposta de Schütze e a análise estruturalista.

Conforme Weller (2009), a análise de narrativas foi desenvolvida a partir dos anos de 1970, pelo Sociólogo alemão Fritz Schütze, coincidindo com a retomada da pesquisa qualitativa na pesquisa no campo das ciências sociais e educacional alemã, com retorno as suas tradições hermenêuticas, inspirando o desenvolvimento de novos métodos de coleta e análise de dados empíricos.

> Além de enfatizar a importância de pesquisas voltadas para a reconstrução da perspectiva do indivíduo sobre a realidade social em que vive e que também é construída e modificada por ele, Schütze contribuiu significativamente para a retomada e ressignificação da pesquisa biográfica nas ciências sociais e na educação, direcionando a análise para as estruturas

> processuais dos cursos de vida, ou seja, para os elementos centrais que "moldam" as biografias e que são relevantes para a compreensão das posições e papéis ocupados pelos indivíduos na estrutura social. (WELLER, 2009, p. 4)

Assim, a proposta de Schütze se apresentou como uma forma para desenvolver a análise dos dados coletados nesta pesquisa, já que a entrevista narrativa, em seus princípios básicos, tenta romper com a rigidez que caracteriza as entrevistas estruturadas, permitindo a identificação das estruturas sociais que modelam essas experiências. (WELLER, 2009)

De acordo Jovchelovitch e Bauer (2002), Shütze (1977; 1983) propõe para analisar narrativas, a utilização de seis momentos. Encontramos resumidos em Muylaert et al. (2014), os principais passos delineados por Schütze de forma didática para a análise da entrevista narrativa conforme elencamos a seguir:

> 1. Após a transcrição separa-se o material indexado do não indexado:
> • O primeiro corresponde ao conteúdo racional, científico, concreto de quem faz o que, quando, onde e porque, ou seja, é ordenado (consequentemente é de ordem consensual, coletiva).
> • O segundo, o material não indexado vai além dos acontecimentos e expressam valores, juízos, refere-se à sabedoria de vida e, portanto, é subjetivo.
> 2. Na etapa seguinte, utilizando o conteúdo indexado, ordenam-se os acontecimentos para cada indivíduo o que é denominado de trajetórias.
> 3. O próximo passo consiste em investigar as dimensões não indexadas do texto.
> 4. Em seguida, agrupam-se e comparam-se as trajetórias individuais.
> 5. O último passo é comparar e estabelecer semelhanças existentes entre os casos individuais permitindo assim a identificação de trajetórias coletivas. (MUYLAERT et al., 2014, p. 196)

Na análise do material seguiu-se essa recomendação, na pré-leitura separou-se as passagens indexadas do texto e seguiu-se para a redução gradativa do texto através da condensação e da generalização, para essa tarefa no primeiro momento dividiu-se o conteúdo de cada uma das nove entrevistas realizadas em quadros com três colunas, uma com a transcrição do texto indexado usando-se uma primeira redução, outra com uma segunda redução contendo os aspectos relacionados à história do participante na instituição, a história

da COPED no campus João Pessoa, as identidades e as práticas dos profissionais que atuam na COPED, trouxemos para a última coluna as palavras-chave que representaria de forma analítica as categorias principais, conforme exemplificado abaixo:

IDENTIDADES (indexado)	2ª REDUÇÃO	PALAVRA-CHAVE
SOBRE O PAPEL DO PEDAGOGO E DO TAE NA INSTITUIÇÃO (...)a COPED hoje ela já tem um perfil né? e a COPED ela é muito cobrada em relação ao pedagógico(...)tem professores que na visão dele tudo que acontecem de ruim que acontece que não dá certo a culpa é do pedagógico (risos) porém quando tem o credito as vezes dificilmente alguém atribui ao pedagógico não sei porque mais isso acontece muito pelo menos a gente observa ( )bom quem tá na COPED já entra e já ganha esse perfil de ser o pedagógico da instituição né?(...) eles frisam muito o pedagógico com COPED né? não só aos coordenadores mais muito da COPED(...)tem uma identificação dentro da instituição aqui no campus João Pessoa a gente tem então essa marcação muito forte quanto ao pedagógico(...)acho que nos outros campus também existe né? por exemplo que todo problema que acontece é o pedagógico pedagógico pedagógico hoje a gente vem tentando marcar isso tirar isso um pouco de cena né? que o pedagógico ele pertence a todos que estão diretamente ligado ao ensino coordenador tem sua função pedagógica todos os professores tem sua função pedagógica e nós da COPED a gente tenta dá assessoramento assessorar em outras ocasiões né?(...) (...)agora que ainda também existe uma perspectiva muito forte daquela da COPED ser um órgão meio que fiscalizador né? ser um órgão em que fiscaliza o professor(...)só que o professor já vem eh questionando “olha a	SOBRE O PAPEL DO PEDAGOGO E TAE (...)a COPED ela é muito cobrada em relação ao pedagógico(...)tem professores que na visão dele tudo que acontecem de ruim que acontece que não dá certo a culpa é do pedagógico(...)quando tem o credito as vezes dificilmente alguém atribui ao pedagógico(...)quem tá na COPED já entra e já ganha esse perfil de ser o pedagógico da instituição né?(...) eles frisam muito o pedagógico com COPED(...)essa marcação muito forte quanto ao pedagógico(...)todo problema que acontece é o pedagógico(...)hoje a gente vem tentando(...)tirar isso um pouco de cena(...) (...)o pedagógico ele pertence a todos que estão diretamente ligado ao ensino coordenador tem sua função pedagógica todos os professores tem sua função pedagógica e nós da COPED a gente tenta dá assessoramento(...) (...)ainda também existe uma perspectiva muito forte daquela da COPED ser um órgão meio que fiscalizador(...)ser um órgão em que fiscaliza o professor(...)achando como a gente tá lá pra sei lá é mexer na prática dele(...) (...)não é mexer na pratica dele é pra refletir junto com ele né? buscar explicações tentar entender na verdade pra melhorar né? não é julgar né? julgar que o professor tá com a metodologia ineficaz até porque os aspectos são vários né(...)ele acha que pedagogo não passa o que ele passa e o pedagogo só sabe pedagogia(...)a	**VISÃO INSTITUCIONAL** COBRANÇA EM RELAÇÃO AO PEDAGÓGICO CULPABILIZAÇÃO PERFIL MARCADO PELA RESPONSABILIZAÇÃO DO PEDAGÓGICO COPED COMO ORGÃO FISCALIZADOR DO PROFESSOR PEDAGOGO(COPED) SÓ SABE DE PEDAGOGIA **VISÃO DOS PRÓPRIOS SUJEITOS** O PEDAGÓGICO É RESPONSABILIDADE DE TODOS DA INSTITUIÇÃO COPED COM FUNÇÃO DE ASSESSORAMENTO REFLEXÃO CONJUNTA ENTENDIMENTO DAS QUESTÕES DOCENTES AJUDA AO DOCENTE MELHORAR OS RESULTADOS PROBLEMA COMUM

COPED tá aqui pra questionar" já sai achando como a gente tá lá pra sei lá é mexer na prática dele não é mexer na pratica dele é pra refletir junto com ele né? buscar explicações tentar entender na verdade pra melhorar né? não é julgar né? julgar que o professor tá com a metodologia ineficaz até porque os aspectos são vários né(...) (...)sou físico também eh trabalhei no meu mestrado também fazendo gráfico" aí o professor já "ah foi" dá um certo crédito porque ele formado porque as vezes e ele acha que pedagogo não passa o que ele passa e o pedagogo só sabe pedagogia mais quem sabe de física é ele aí é bom dá um equilíbrio né?(...) a gente também entende um pouco as dificuldades que o professor tem e a nossa função não é julgar o professor dizer que ele não sabe fazer não é ajudar um pouco de alguma forma né? pra melhorar esses dados porque assim não é um problema do professor apenas né? quando tem um baixo rendimento na turma é um problema da instituição por consequência é um problema do sistema educacional como um todo então cabe a gente a gente não vai conseguir resolver tudo mais minimizar os problemas né? e acompanhar essas mudanças(...) (...)a gente não quer que o professor facilite por exemplo pra o aluno ser aprovado não a gente quer que o aluno aprenda né? aprenda algo aprenda pelo menos o objetivo principal da disciplina do curso...que não seja vazio né? o processo de ensino-aprendizagem que alcance seu objetivo né?(...) SOBRE PREPARAÇÃO PARA ATUAÇÃO NA COPED (...)treinamento nã::o mais específicos não...acho que a gente vai aprendendo com as necessidades mesmo né? com as coisas vão acontecendo e você mesmo tem que acompanhar o ritmo da instituição né?(...) então eu	gente também entende um pouco as dificuldades que o professor tem e a nossa função não é julgar o professor dizer que ele não sabe fazer...é ajudar um pouco de alguma forma né? pra melhorar esses dados porque assim não é um problema do professor apenas né?(...) é um problema da instituição por consequência é um problema do sistema educacional como um todo(...)gente a gente não vai conseguir resolver tudo mais minimizar os problemas né?(...) (...)a gente não quer que o professor facilite por exemplo pra o aluno ser aprovado não a gente quer que o aluno aprenda né? aprenda algo aprenda pelo menos o objetivo principal da disciplina do curso(..) SOBRE PREPARAÇÃO PARA ATUAÇÃO NA COPED (...)treinamento nã::o mais específicos não...acho que a gente vai aprendendo com as necessidades mesmo né? com as coisas vão acontecendo e você mesmo tem que acompanhar o ritmo da instituição né?(...) eu conhecia um pouco do regimento didático mais outras legislações eu conhecia muito pouco né? eu conhecia muito pouco as próprias resoluções né? que regulamenta o ensino técnico né?(...) a gente vai aprendendo em contato com os outros colegas(...)a gente tem que buscar é:: um pouco as informações não só aqui mais além daqui(...) DESAFIOS ENFRENTADOS (...)o primeiro de tudo foi me adaptar a função né? de coordenador pedagógico (...)o processo pedagógico ele tem a sua subjetividade né? então trabalhar dentro dessa subjetividade toda é um grande desafio né?(...) tento muito objetivar trazer trabalhar com números e tal aí mais o bom assim que as vezes o pessoal dá	A TODOS MINIMIZAR PROBLEMAS O OBJETIVO É A APRENDIZAGEM DISCENTE FALTA DE POLÍTICA DE CAPACITAÇÃO PARA ATUAÇÃO APRENDIZAGEM NO DIA A DIA APRENDIZAGEM NO COLETIVO **DESAFIOS** ADAPTAÇÃO A FUNÇÃO SUBJETIVIDADES DO PROCESSO OBJETIVAÇÃO DA ATUAÇÃO EFETIVAÇÃO DO CURRÍCULO CONSTÂNCIA NOS DESAFIOS CONDESCENDÊNCIA PEDAGÓGICA

conhecia um pouco do regimento didático mais outras legislações eu conhecia muito pouco né? eu conhecia muito pouco as próprias resoluções né? que regulamenta o ensino técnico né?(...)isso a gente vai aprendendo em contato com os outros colegas então a minha chefe que é F ela quem trouxe pra mim essa bagagem de documentos que eu deveria aprender eh de currículos né(...)eu fui participar de aulas na UFPB já fiz algumas né? pra entender um pouco desses aspectos pedagógicos do currículos(...)então a gente tem que é:: buscar um pouco as informações não só aqui mais além daqui assistir vídeos(...)e também minha leitura também mudou né? porque antes na minha graduação eu lia livros de física né?(...) porém quando eu vim pra assumir né? essa área pedagógica eu tive eu tenho a ciência que eu tinha me aprimorar então comecei a mudar livros de Saviani Perrenoud eh da área de educação né?(...) DESAFIOS ENFRENTADOS (...)o primeiro de tudo foi me adaptar a função né? de coordenador pedagógico porque eu sempre fui muito preocupado apenas em executar o meu trabalho cumprir meu horário eh cumprir com algo que alguém viesse e determinasse(...)a gente recebia uma demanda de processos que a gente tinha que dá conta num certo prazo e tentava trabalhar com isso já o processo pedagógico ele tem a sua subjetividade né? então trabalhar dentro dessa subjetividade toda é um grande desafio né?(...) tento muito objetivar trazer trabalhar com números e tal aí mais o bom assim que as vezes o pessoal dá os toques traz né?(...) é bom assim que traz outras visões porque as vezes a gente se limita muita a visão também(...)acho que maior desafio de todos os IFs é esse é de fazer com que esse currículo seja integrado efetivar o processo de	os toques traz né?(...) maior desafio de todos os IFs é esse é de fazer com que esse currículo seja integrado efetivar o processo de ensino aprendizagem(...)bom os desafios eles são diretos(...) SOBRE A VISÃO DA INSTITUCIONAL DOS PROFISSIONAIS DA COPED (...)os professores eu acho que veem a gente como o que passa a mão na cabeça do estudante(...) não é fazer com que o aluno passe é tentar fazer com que o aluno aprenda trazer reflexão pra que o aluno aprenda(...)é um estigma né? que existe com o pedagógico em si dos dois lados tanto do professor quanto do aluno é difícil até de quebrar assim de trazer essa conscientização(...)	

ensino aprendizagem(...)bom os desafios eles são diretos né?...assim(...) SOBRE A VISÃO DA INSTITUIÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA COPED (...)os professores eu acho que veem a gente como o que passa a mão na cabeça do estudante(risos) quando a gente faz pega professor pra trazer essas outras reflexões o professor diz "não é que você quer que o aluno passe de todo jeito" não é fazer com que o aluno passe é tentar fazer com que o aluno aprenda trazer reflexão pra que o aluno aprenda(...)é um estigma né? que existe com o pedagógico em si dos dois lados tanto do professor quanto do aluno é difícil até de quebrar assim de trazer essa conscientização(...)		

Quadro 1: análise da EN individual
Fonte: Dados da pesquisa (2017)

A partir disso, buscou-se a representação nas narrações das categorias elencadas que são as identidades e as práticas, num primeiro momento para cada entrevista narrativa se organizou um quadro com as palavras-chave sistematizadas e ordenadas de forma coerente com as categorias, organizadas por período histórico de admissão dos servidores, respectivamente a década de 1990, a década de 2000 e por último a década de 2010, o objetivo dessa tarefa foi a partir da análise dos dados revelados encontrar palavras-chave que repetidas pelos participantes ou que por aproximação encontram-se no mesmo campo semântico, conforme mostramos exemplificado no quadro abaixo:

SÍNTESE DAS ANÁLISES DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS **ADMISSÃO NO IFPB NA DÉCADA DE 2000 A 2010 Nº DE PARTICIPANTES:02**				
CARGO	**FORMAÇÃO**	**ANO**	**FORMA DE INGRESSO**	**CONTEXTO EDUCACIONAL**
PEDAGOGO	PEDAGOGIA	2006	CONCURSO PÚBLICO	REVOGAÇÃO DO DECRETO Nº 2208/97 DECRETO 5.154/2004 RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº04/2010
TAE	PEDAGOGIA	2007	CONCURSO PÚBLICO (REDISTRIBUIÇÃO CEFET-RN)	

2.1 HISTÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL NA INSTITUIÇÃO		**2.2 HISTÓRIA DA COPED NA INSTITUIÇÃO**	
PALAVRA-CHAVE		PALAVRA-CHAVE	
PARTICIPANTE **F**	PARTICIPANTE **G**	PARTICIPANTE **F**	PARTICIPANTE **G**

TRANSFERÊNCIA OUTRO ESTADO LOTAÇÃO NA COORDENAÇÃO DO PROEJA TAE CARGO DE GESTÃO REVOGAÇÃO DO DECRETO PRESIDENCIAL 2208/97 CONTRUÇÃO COLETIVA DE DOCUMENTOS INSTITCIONAIS	CONCURSO CEFET-PB POUCO TEMPO NA COPED CARGOS NA GESTÃO COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PROCESSOS DE INCLUSÃO DIREÇÃO DE ENSINO/MONTEIRO COORDENAÇÃO DE ENSINO/CABEDELO REITORIA	FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA TAE SEM FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA RESISTÊNCIA INICIAL NA COPED FALTA DE APROFUNDAMENTO NOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS ADAPTAÇÃO DO TAE COTEPE DESCONHECIMENTO DA HISTÓRIA DA COPED PEDAGOGO DESCARTADO DEMANDAS DIVERSAS DESVIO DE CARGO SECRETARIADO NAS COORDENAÇÕES DE CURSO RESISTÊNCIA A ESSE FORMATO REDUÇÃO DA EQUIPE MUITA DEMANDAS ATUAÇÃO LIMITADA IMPEDIMENTO PARA AVANÇO DELIMITAÇÃO DE ESPAÇO DE ATUAÇÃO DISTRIBUIÇÃO DA EQUIPE COMPLEXIDADE FALTA DE CONTINUIDADE NOS TRABALHOS EXPECTATIVAS DA INSTITUIÇÃO PARA UMA ATUAÇÃO ONIPRESENTE DA COPED	INEXPERIÊNCIA NA EPT QUADRO FUNCIONAL PEQUENO DIVERSIDADE DE DAMANDAS REDEFINIÇÃO DE IDENTIDADE DA COPED CRIAÇÃO DA DAPE-DEP.DE ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA (SISTÊMICO) EMPONDERAMENTO INICIO DA COPED NO CEFET COTEPE COPED ARTICULAÇÃO COM A CAEST DIVISÃO PRECONCEITO TERMOS PEJORATIVOS CONTEXTO MACHISTA
2.3 - IDENTIDADES		**PARTICIPANTE H**	**PARTICIPANTE I**
OS PEDAGOGOS E TAES NA VISÃO DA INSTITUIÇÃO		INCOMPREENSÃO DA GESTÃO DA LINGUAGEM DA PEDAGOGIA POUCA RELEVÂNCIA EXPECTATIVAS DA GESTÃO DE	TENTATIVA DE DIVISÃO DESARTICULAÇÃO NA RELAÇÃO COPED/DE CRIAÇÃO DO DEPAE OBJETIVO DE ARTICULAÇÃO

	CORREÇÃO DAS DIFICULDADES EXIGÊNCIA DE DOMÍNIO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CRIAÇÃO DE MECANISMOS PARA A DISPONIBILIDADE DISCENTE NO PROCESSO PAPEL CORRETIVO DA COPED NA METODOLOGIA DOCENTE PROVOCADORA DE INCOMODAÇAO	SEPARAÇÃO DOCENTESX TÉCNICOS DESVALORIZAÇÃO COBRANÇAS POUCA VALORIZAÇÃO RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO PROCESSO
OS PEDAGOGOS E TAES NA VISÃO DOS PRÓPRIOS SUJEITOS	FORMAÇÃO DOCENTE FRAGILIDADES DOCENTE CONFLITOS RESISTÊNCIA DOCENTE BUSCA DE ALTERNATIVAS PARA A CAPACITAÇÃO DOCENTE PEDAGOGO X TAE RELAÇÃO IGUAL NA EQUIPE NÃO EVIDÊNCIA DO CARGO PROJEÇÃO DA EQUIPE NO PROCESSO EDUCACIONAL ASSESSORIA DOCENTE EXPECTATIVA ALTA PARA A QUANTIDADE DE DEMANDAS DESCONTINUIDADES NA ATUAÇÃO SENTIMENTO DE INCOMPLETUDE FRAGILIDADE FALTA DE CREDIBILIDADE E RECONHECIMENTO RELATIVIDADE NA IMPORTÂNCIA DA COPED NA INSTITUIÇÃO	TRABALHO PAUTADO NAS ANÁLISES DE PROCESSO DIFICULDADE DE FOCAR NO PROCESSO EDUCATIVO E NO PROFESSOR ATUAÇÃO EM DUPLICIDADE MAIS DOALUNO MENOS DO PROFESSOR MUDANÇA PARA IFPB LIDERANÇA NAS DEMANDAS PARA CONSTRUÇÃO DO PDI/PPI LIDERANÇA/EMPODERAMENTO PARA OS SERVIDORES ADM VISIBILIDADE PROPORCIONADA PELA CRIAÇÃO DEPAE E MUDANÇA PARA IFPB

Quadro 2 – síntese das EN - profissionais com admissão de 2000 a 2010
Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Segundo as orientações de Muylaert et al. (2014) para a identificação das categorias procede-se da seguinte maneira:

> [...] então desenvolve-se as categorias, primeiramente para cada uma das entrevistas narrativas, posteriormente são ordenadas em um sistema coerente para todas as entrevistas realizadas na pesquisa, sendo o produto final a interpretação conjunta dos aspectos relevantes tanto aos informantes como ao pesquisador. (MUYLAERT et al., 2014, p. 196)

Optamos por organizar um quadro das trajetórias coletivas dos participantes buscando nas narrativas representações dos fatos que fundamentam o estudo, realizamos esse processo subcategorizando as narrativas de todos os participantes, encontrando nas falas as trajetórias coletivas da seguinte forma:

IDENTIDADES – TRAJETÓRIAS COLETIVAS	
PEDAGOGOS E TAEs NA VISÃO DOS PRÓPRIOS SUJEITOS	
SUB-CATEGORIAS ENCONTRADAS	**RECORTES DA FALA DOS PARTICIPANTES NA NARRATIVA**
SENTIMENTO DE EQUIPE/COLETIVIDADE/UNIÃO/UNIDADE	(...)há uma unidade o que eu quero dizer é que há uma unidade há...sempre foi um espirito de união ahn sempre tivemos assim sabe aquele corporativismo né? é como se dissesse...mexia com uma mexia com todas sabe?(...)PART. A (...)a gente tem que ir lá pra gente conversar pra gente se aproximar conhecer os problemas mais eu acho que a gente não pode perder de visto aqui o coletivo de tá pensando de tá planejando de tá avaliando nossas ações(...)PART. D
LIDERANÇA NA INSTITUIÇÃO	(...) que sempre permaneceu aqui né? e estivemos aqui a frente(...)PART. A (...)os demais técnicos perceberam que nessa batalha de técnicos lutando né pelos seus direitos e pela sua identidade eles tem consciência de que o pedagogo se sobressai(...)discutem de igual pra igual com qualquer gestor e até entendem mais de que muitos as questões(...)PART.B (...)os projetos que um a coordenação pedagógica assume...ela termina liderando(...)momentos a gente assume lideranças dependendo do projeto daquilo que a gente quer alcançar se a gente que que ele seja efetivo e a equipe cabe a ela uma maior fundamentação sobre o tema a gente conduz(...)ter uma visão de pedagogia lá do pedagogo do estudioso da educação pra

	também opinar(...)PART.C (...)período que houve a mudança para IFPB né(...)dois mil e oito(...)neste momento estava precisando discutir mais encabeçar a discussão do novo PDI então fomos trabalhar esse PDI dentro do PDI o PPI o Plano Pedagógico Institucional(...)PART.G
PAPEL DE ASSESSORIA NO PROCESSO	(...)O direcionamento era no sentido de implantar uma pedagogia de assessoria de assessoria pedagógica mesmo para que a gente pudesse ajudar os professores que tinha dificuldade com a sua didática... os professores que tinha dificuldade em lidar com os alunos(...)nosso papel que é de assessoramento(...)muito embora toda a equipe pedagógica ela também é gestão né mais uma gestão pedagógica(...)PART. B (...)a gente assessora...pela diversidade de modalidade pela diversidade de cursos os profissionais da área da pedagogia vão assessorar vão poder contribuir vão poder assim questionar pra o projeto(...)PART.C (...)assessoramento...de assessoria as gerencias as coordenações(...)mediação agora a gente vai falar foi assessoramento foi tá ali junto(...)ajudando esse processo agora mediação pedagógica tá mediando esse processo aí com os professores(...)PART.D (...)o professor ele não se disponibiliza pra essa assessoria vamos dizer assim(...)se espera também que a gente vá contribuir também com a parte metodológica de todas as disciplinas(...)PART.F
AUSÊNCIA DE IDENTIDADE/ IDENTIDADE PROFISSIONAL/FALTA DE IDENTIDADE COM O SETOR/	(...)então nós não tínhamos identidade nós éramos chamadas “as mulheres lá de cima” isso durante muito tempo(...)PART.B (...)quem mais contribui para essa falta de identidade somos nós os pedagogos...a partir do momento que a gente não assume posturas firmes a respeito do real papel nosso na instituição quando a gente se submete a certas coisas(...)PART.B (...)qual é o papel da pedagogia na instituição federal de educação e tecnologia?(...) não tá claro esse papel nem pra gente nem pros professores nem pros gestores há uma confusão muito grande(...)entender qual é o papel da há uma confusão muito grande em relação a isso que realmente mais também o próprio pedagogo o próprio técnico de entender também a questão do seu papel eu acho que tem a questão da instituição mais tem do próprio profissional também dessa questão da reflexão desse auto conhecimento de avaliar

	como é que a gente tá trabalhando(...)sempre faltou essa questão dessa de identidade dessa clareza dessa identidade da gente do papel da gente eu acho que é algo que dificulta(...)PART.D (...)precisa repensar essas nossas ações...o papel da gente? eu acho que a gente tem que ter clareza até pra gente defender (...)tá discutindo mais esse papel e a gente tá construindo(...) PART.D
MELHORIA DOS PROCESSOS	(...)tenho que interferir mais interferir de uma forma que eu mude alguma concepção ou que a minha forma de fala de intervenção de dialogo melhore o processo(...)PART.C (...)a gente também entende um pouco as dificuldades que o professor tem e a nossa função não é julgar o professor dizer que ele não sabe fazer...é ajudar um pouco de alguma forma né? pra melhorar esses dados porque assim não é um problema do professor apenas né?(...) é um problema da instituição(...) PART.H (...)o papel da gente é dessa mediação de tentar tá discutindo as práticas tá revendo tá refletindo tá melhorando tá lendo com um grupo de estudo questão tá melhorando esses processos(...)PART.D
CREDIBILIDADE/RECONHECIMENTO	(...)a minha maior angustia né...era o reconhecimento do nosso trabalho(...)PART.A (...)a gente nunca vai ter esse reconhecimento que a gente fica nessa...que vão reconhecer o nosso trabalho vendo a importância que a escola precisa eu acho que a gente tem que ir criando essas coisas(...)PART.D (...)tem áreas que nós conseguimos chegar mais e se percebe um reconhecimento(...)há momentos que a pedagogia é convidada ela é considerada importante e que apresente as suas concepções o seu olhar(...)alguns profissionais querem escutar algumas coordenações querem escutar as concepções do pedagogo na pedagogia que a pedagogia traga (...) o entendimento(...)PART. F (...)deu-se uma visibilidade maior então foi um momento muito efervescente então foi a chegada de três novos servidores o dobro do que tinha né?(...) a criação do DEPAE a mudança de CEFET pra IF né? a construção de um PDI que também deu uma maior visibilidade a esse projeto(...)PART.G
PAPEL DO PEDAGOGO E DO TAE NA COPED	(...)chegando mais pedagogos mais TAE que eu não faço distinção desses dois(...)uma vez inserido dentro de uma equipe pedagógica ele tem o mesmo status né e as mesmas atribuição de um pedagogo(...)PART.B

	(...)a questão formação não sei identificação eu mesma eu acho que se eu não fosse pedagoga eu tinha me sentido descriminada porque o pessoal(...)ainda bem que eu tinha pedagogia(...)PART.D (...)técnicos educacionais que eram professores formados em letras tal outro formado até em outras áreas(...)tiveram um afastamento dessa nova concepção da coordenação pedagógica pediram pra sair pra ir pra setores específicos e não ficaram dentro dessa nova proposta(...)PART.C (...)teve essa discussão até de pedir na questão da gestão quando fosse a contratação priorizar pedagogia pedagogo pra porque o técnico também você sabe que ele pode tá pra qualquer setor(...)tivemos vários técnicos que a gente não conseguiu trazer pra pedagogia...que saíram e não quiseram voltar por conta do trabalho...porque conta da demanda muito grande(...)PART.D (...) a formação do pedagogo é uma formação bem específica(...)o TAE ele tem uma formação de licenciatura em nível superior dá uma diferença(...)PART. E (...)todas pedagogas(...)essa questão do técnico em assuntos educacionais na pedagogia é bem novo assim da licenciatura(...)tinha um pouco de resistência(...)queria alguém assim os profissionais que fosse da área pedagógica por entender tinha um aprofundamento maior em termos de entendimento de processos políticos de pedagógicos(...)terminei quebrando essa resistência percebo assim que eles terminam entrando no ritmo(...)exigido(...) pela dinâmica do trabalho e não percebo muita diferença(...)PART.F (...)não percebo não diferença no trabalho do pedagogo e do TAE não...a gente trabalha junto e todos fazendo as mesmas coisas e nem percebo com relação tanto a gestão(...)PART.I

Quadro 3 – Identidades - Trajetórias coletivas
Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Nesta pesquisa a opção foi por categorias pré-definidas, no entanto, a organização dos dados em subcategorias encontradas nas narrativas favoreceu a análise, tendo em vista que Muylaet et al. (2014) aponta para procedimentos de codificação baseado em dados ou de conceito, dessa forma as subcategorias que emergiram nas narrativas serão consideradas novas categorias, mas, foram analisadas como pertencentes as categorias já definidas.

> Ainda, para o estabelecimento das categorias e as consequentes categorizações são usados tanto o procedimento de codificação baseado em dados como o de codificação baseado em conceitos. A leitura prévia da literatura disponível que se debruça sobre esse tema bem como o foco de interesse de investigação proporcionou a definição prévia de algumas categorias. Por outro lado, com o material obtido em campo pode-se construir novas categorias. (MUYLAERT et al., 2014, p. 196)

Os autores alertam ainda que o exame criterioso na análise dos dados deve está presente o tempo todo, retirando o que de fato os dados significam, tendo o cuidado de não impor uma interpretação baseada em teorias pré-existentes. Deter-se aos ditos e os nãos ditos dos discursos circulantes, pode favorecer a análise enquadrando-a no contexto na qual foi narrado (MUYLAERT et al., 2014).

6 DESNUDANDO A COPED DO IFPB: ENTRE TENSÕES E PERCEPÇÕES

Desnudar, do latim *desnudare*, no *Léxico dicionário de português on-line*, significa despir ou desvestir-se, mas o termo escolhido aqui é de desnudar com sentido mais figurativo, como sinônimo de desabafar, revelar aquilo que se pensa e sente. Este é momento em que se descortina o enredo dessa história, aonde os atores se encontram para narrar suas memórias, abrindo-se para tornar conhecida a linha do tempo da sua vida profissional no IFPB. Retornamos para o ano de 1995, este foi o ano em que quatro dos entrevistados mais antigos no IFPB foram admitidos na Rede Federal, designados para exercer seus cargos na então Escola Técnica Federal da Paraíba – ETFPB, quatro anos depois em 1999 ocorreria uma mudança para Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba – CEFET-PB e dez anos depois se tornaria uma das maiores instituições de ensino da Paraíba: o IFPB.

Aqui suas histórias pessoais se entrecruzam para dar conta de um anseio de muitos que hoje fazem parte das equipes que atuam na COPED dos diversos *campi* do IFPB. Como tudo começou? Por que a COPED tem hoje essa configuração? Qual é a identidade dos profissionais que atuam na COPED do IFPB? O que mudou nas suas práticas? Para onde apontam os novos rumos dessa história? São indagações que sempre permearam o universo profissional da pesquisadora, como parte dessa história, mesmo que num período mais contemporâneo do IFPB, a partir do ano de 2009, não pode deixar de sentir certa expectativa por vislumbrar respostas para as lacunas que preencheu até agora com interrogações.

Assim, a análise das entrevistas narrativas possibilitou que dividíssemos sua compreensão agrupando-as em tópicos, a saber: Contando a história da COPED pelas vozes dos sujeitos; Identidades em (des)construção; As práticas cotidianas da COPED e Ainda sobre práticas: para onde apontam as mudanças. Esperamos que essa organização possibilite uma compreensão que concretize os objetivos dessa pesquisa, revelando a história, as identidades e as práticas que cercam a atuação da COPED no IFPB.

6.1 Contando a história da COPED pelas vozes sujeitos

Queiroga (2011) faz um breve resumo sobre como as Escolas de Artes e Ofícios surgiram no Brasil em 1909, entre elas a da Paraíba, dando origem ao que conhecemos hoje por Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. É uma longa história, contada por muitos pesquisadores, porém, o que nos interessa aqui no contexto dessa pesquisa é nos perguntar se já naquele tempo teríamos algum representante da gestão pedagógica nessa

instituição, o que responderíamos de imediato que não, já que inicialmente foram criadas com o objetivo de dar ensino prático aos menores "desvalidos da sorte" formando "mestres e contramestres"[5] para atender as demandas da época.

Porém, se voltarmos na história e verificarmos que, em 1809, foi instituída no Brasil a função de Supervisor educacional (OLIVEIRA; CORRÊA, 2011), podemos inferir que certamente na organização didática dos cursos deve ter havido alguém que desempenhou esse papel, depois, já em 1961, com a transformação dos Liceus industriais para Escolas Industriais e a oferta dos primeiros cursos em nível de 2º grau, o curso Técnico em Construção de Máquinas e Motores, temos certeza que aqui foi necessário o conhecimento pedagógico para a montagem de currículo. Mais tarde, em 1967, essas instituições foram transformadas em Escolas Técnicas Federais e passaram a ofertar cursos técnicos industriais de nível médio num período de grande efervescência da indústria no Brasil.

Por que caminhamos até aqui? Não obstante nesse mesmo período em 1968, a Lei nº 5.540 promove uma reforma no Ensino Universitário e direciona a Supervisão Escolar para exercer no Sistema Educacional a função de controle e promoção da melhoria do ensino, voltada para uma pedagogia tecnicista (OLIVEIRA; CORRÊA, 2011), reforçando nas escolas a divisão social do trabalho e consequentemente o papel da supervisão que ficou ainda mais fragmentado. Não localizamos registros da época anterior às falas dos entrevistados, mas a partir das narrativas dos pedagogos e TAEs conseguimos reconstruir elementos relevantes para a compreensão da história da COPED no IFPB, no tocante a organização, à nomenclatura, os profissionais que atuavam e as práticas cotidianas do setor.

Os relatos daqueles que iniciaram sua trajetória profissional na ETFPB, em 1995, dão conta que quando ali chegaram foram distribuídos nas coordenações dos cursos realizando um trabalho individual

> (...)nós fomos distribuídas por áreas, nós tínhamos várias áreas, nós fomos distribuídas por áreas (...)PART.B
>
> (...)então assim a gente planejava, mas essa execução era lá junto da e não era todo mundo junto não, era por curso, mas a execução era sim separado, cada um ia pro seu(...)PART. D
>
> (...)tinha reunião de equipe, a gente ia pra área, via a demanda da área, voltava pra coordenação(...)PART.

[5] Para uma compreensão mais aprofundada sobre esse período da história da rede EPT ver Queiroga (2011, p. 59).

Como se pode perceber pelos relatos dos participantes, havia uma prática instalada já há algum tempo, o que pode ser explicado pelo cunho da pedagogia tecnicista[6] que vigorava nas instituições na época, principalmente as que ofertavam o ensino profissionalizante. Outro ponto que revela essa concepção está relacionado à nomenclatura da COPED na época

> (...)COTEPE e depois com uma mudança de gestão, de digamos assim, da nova estrutura do CEFET, então ela passou a se chamar COPED com D mudo, coordenação pedagógica, tirou aquela questão do técnico que seria a COTEPE(...)PART. A
>
> (...)quando essa pessoa saiu a gente ficou...da coordenação pedagógica era **CTP Coordenação Técnico Pedagógica** aí depois assumiu F na Coordenação Técnico pedagógica, o que foi muito bom pra gente porque ela era uma pedagoga que fazia parte daquela linha que a gente defendia né? quer dizer, que todo mundo queria uma coisa diferente, tirar aquela peja, aquele ranço de pedagogia como fiscalização(...)PART.B
>
> (...) nem tinha o nome coordenação pedagógica, era Coordenação Técnico Pedagógica, técnico pedagógica, noventa e cinco ainda tava com essa denominação(...)chamava COTEPE.(...) PART. C

E este fato foi reforçado na narrativa também dos que chegaram já na década de 2000

> (...)foi COTEPE, coordenação técnico pedagógica quando a gente chegou, nesse período de redefinição, dois mil e sete mais ou menos, passou a assumir o nome de COPED, coordenação pedagógica, retirou o técnico pra dá uma cara mais humana, uma cara mais humanística(...)PART. G

Outro ponto identificado e que comprova uma característica marcante da COPED atualmente no IFPB é a constatação que já naquele tempo os pedagogos e TAEs eram lotados na Coordenação Pedagógica, conforme relato dos participantes, no concurso de 1994, foi ofertadas vagas para o cargo de TAE em quantidade maior que para o cargo de pedagogo, razão pela qual, optaram por realizar o concurso para o cargo de TAE mesmo já tendo a formação em pedagogia, mas, outros profissionais que tinham formação em outras áreas também entraram nesse período no cargo de TAE e todos estavam subordinados a

[6] A pedagogia tecnicista surge nos Estados Unidos na segunda metade do século XX e chega ao Brasil nas décadas de 1960 e 1970, inspirada nas teorias behavioristas de aprendizagem, pretendia-se a adequação dos currículos as demandas do modelo Capitalista com o objetivo de treinar mão-de-obra para o trabalho industrial. Segundo Demerval Saviani, "a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional [...]Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária".(disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_tecnicista.htm)

coordenação pedagógica, apesar de realizarem um trabalho solitário nas coordenações dos cursos, é o que confirmam os relatos sobre a composição da equipe na época e sua evolução até os dias de hoje,

> (...)entrei como pedagoga, mas tinha outras colegas como TAE um número maior(...)PART.B
>
> (...)era muito bem definida coordenação técnico pedagógica, mas ela sempre foi formada por uma equipe multiprofissional, assim em termo de TAE e pedagogos tinha diversas formações, terminou fazendo uma peneira, teve um período que só tava pedagogos, a maioria pedagogos, com o passar foi reingressando novo técnicos em assuntos educacionais, uns com formação pedagógica e outros com licenciatura, voltou a ser um quadro bem misto(...)PART.C
>
> (...)os profissionais que estavam diretamente eram pedagogos, supervisores, orientador educacional, mais além dos pedagogos e outros técnicos em assuntos educacionais, então era uma equipe bem assim, bem organizada nesse sentido(...)PART. E

A história contada pelos participantes também revelou percepções de rejeição e de falta de acolhimento dos profissionais que ali estavam com os que estavam chegando. Era clara a sensação de que não eram necessários na instituição, nem pelos docentes e muito menos pelos antigos profissionais da COPED, o que nos provoca uma indagação: se assim o fosse por que foi realizado concurso para os cargos de pedagogos e TAEs?

Podemos pensar no contexto da época, que era de mudança e com as demandas trazidas pela Lei 9.394/1996 e a reforma do Ensino Técnico a partir do Decreto Federal 2.208/1997, talvez não estivessem preparados para aceitar, levando em conta que a maioria das reformas educacionais no Brasil, são impostas, sem a participação da sociedade nas decisões tomadas, assim também ocorreu com a Reforma da Educação Profissional, foi uma decisão de governo de natureza econômica com a participação maciça do Banco Interamericano de Desenvolvimento Econômico (BIRD) no financiamento dessa política, é o que podemos constatar em Frigotto e Ciavatta (2004),

> O ideário funcional, mercantil e privatista que presidiu a reforma das escolas técnicas federais atingiu, pelo efeito de demonstração e pela injeção de recursos internacionais, os sistemas estaduais em níveis diferenciados. Mas, na sua essência, onde foi mais completamente aplicado desfez o vínculo do ensino médio com o nível técnico, prevendo, nas escolas federais, a redução progressiva, até a extinção, de vagas no nível médio. As consequências de todo esse processo ainda estão para ser devidamente conhecidas. O que se

> sabe hoje é que a "desarrumação" geral do sistema, além de perdas e vantagens localizadas, gerou posições de resistências ao desmonte e de reflexão sobre as novas possibilidades. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004, p. 18)

Conforme podemos ver, o contexto apresentado pelos autores nos coloca a par das mudanças profundas que estavam acontecendo na época na rede federal e na ETFPB, o que pode ter provocado certa resistência para com o novo, estendendo assim, a insatisfação para com os novos servidores. Os participantes assim relataram essa passagem:

> (...)mas nós percebíamos mesmo que ele nos olhavam assim de forma atravessada e quando nós tentávamos dizer a nossa opinião a respeito de procedimentos né, de condutas e tudo eles não gostavam(...)PART. B

> (...)a gente precisava, a gente não tinha aquele arcabouço que eles tinha, tanto a teoria como a prática a vivência, percebia nas ações uma certa como se fosse uma resistenciazinha, essa questão da descontinuidade tanto a gente, como se elas tão querendo tomar o nosso, até agora a gente que, agora elas chegaram e tão querendo tomar o nosso espaço(...)PART. D

Quando se trata das atitudes que foram tomadas para se fortalecerem mediante um ambiente de certa forma hostil, os participantes apontaram a necessidade de recorrer ao corporativismo da profissão para encontrarem espaços de coletividade, de trocas e apoio, o que dividiu a equipe da coordenação pedagógica entre os novos e antigos servidores

> (...)mas nós tínhamos o nosso QG, então nós também fazíamos as nossas reuniões, nós estabelecemos um cronograma que periodicamente nós nos reuníamos e lá a gente soltava, assim as nossas angústias, as nossas aflições debatíamos, ouvíamos as colegas né, cada um ficava contando os seus problemas que encaravam dentro das áreas, mas também em seguida uma dava apoio a outra e a gente saia dali com pensamento, apesar de áreas diferentes, mas um pensamento pedagógico único, isso eu acho que fortaleceu muito, nós permanecemos com essa identidade, assim de união muito forte durante muito tempo(...)PART. B

> (...)sentia necessidade daquele, do conjunto, de você tá discutindo, por que ali no conjunto a coisa fica mais...mas, aqueles momentos ali, eles eram fundamentais, acredito assim pra toda a trajetória que a gente construiu, o trabalho da pedagogia no instituto, tinha momentos que a gente se reunia pra gente conversar, até pras angústias, como é que tava e também pra pensar o trabalho(...)PART.D

Uma participante relata que pouco tempo depois os profissionais antigos pediram para serem lotados em outros setores e outros que já tinha tempo de serviço se aposentaram, ficando a coordenação sob a chefia de uma das novas profissionais e foi possível trabalhar na perspectiva dessa nova mentalidade para atuação da COPED

> (...)quando essa pessoa saiu a gente ficou, aí depois assumiu F na Coordenação Técnico pedagógica o que foi muito bom pra gente, porque ela era uma pedagoga que fazia parte daquela linha que a gente defendia né? quer dizer que todo mundo queria, uma coisa diferente, tirar aquela peja, aquele ranço de pedagogia como fiscalização(...)PART.B

Nos relatos dos participantes sobre como a COPED se constituiu na história aparece outra questão que os participantes destacam como prejuízo e se apresenta como um entrave no trabalho do setor. São os desvios de cargo, principalmente para assumir funções gratificadas na gestão ou trabalhar em setores de natureza administrativa da instituição,

> (...)a gente ficava assim quase que impossibilitada de trabalhar como a gente gostaria de trabalhar, porque a equipe acabava se dissolvendo, ia pra outro setor(...) PART. A

> (...)eu me afastava assim da rotina da coordenação pedagógica, porque logo no primeiro ano eu assumi uma coordenação dos testes de seleção e em seguida eu assumi a coordenação de ensino, que antes era uma coordenação burocrática só pra fazer eh horários né? E depois eu fui assumindo outras coordenações e mais sempre assim, temos muitos TAE muitos pedagogos tudo fora, se a gente for juntar todos esses que estão fora do setor, eles lá trabalhando em RH, trabalhando em multimeios, trabalhando lá com os motoristas, trabalhando no gabinete em funções meramente de secretariado(...)PART. B

> (...)só ficou uma orientadora educacional e ela sozinha não dava conta de uma demanda tal, ela também foi pra um outro setor terminou sendo distribuída pra outro setor(...)PART.C

> (...)tivemos vários técnicos que a gente não conseguiu trazer pra pedagogia, que saíram e não quiseram voltar por conta do trabalho(...)PART. D

Esse fato ainda é uma constante nos dias atuais, mesmo com as demandas da COPED tendo aumentado consideravelmente com a transformação para IFPB, os profissionais que atuam na COPED ainda são voláteis no que diz respeito ao exercício do cargo, isso demonstra que a compreensão da COPED como setor institucionalizado no IFPB ainda tem um longo caminho para fazer valer sua importância, é o que revela os participantes da pesquisa com entrada mais recente na instituição, respectivamente com admissão na década de 2000 e de 2010,

> (...)a gente sabe que das vezes ah que pelo menos que eu vivi aqui que tinha pedagogo em curso, a pedagoga virava a secretária do coordenador, é uma questão que a gente sempre recua, quando se fala que a equipe pedagógica, que tem a possibilidade de a equipe pedagógica estar em coordenação(...)PART. F

> (...)acumula uma serie de função e nós que era técnico em assuntos educacionais, tinha aquela visão de que poderia fazer qualquer coisa(...)PART. H

Assim, a COPED que possuía um quadro amplo de servidores na década de 1990 para atuar nas diversas demandas da instituição, chegando a serem divididos por cursos, acabou sendo esvaziada e segundo os relatos dos participantes, chegou ao ponto de em determinada época, principalmente quando das discussões e adequações da implantação da Reforma do Ensino Técnico, só possuir em seu quadro apenas servidores com formação em pedagogia, o que era bastante restrito, tendo em vista que no governo FHC as contratações para a rede fora bastante tímida. Sobre as mudanças nesse período, Queiroga (2011)[7] nos dá alguns indícios:

> Em 1997, a partir da Portaria do MEC nº 646/97 de 14 de maio de 1997, que regulamenta a implantação do disposto no Art.39 a 42 da LDB e do Decreto 2.208/97, os currículos dos cursos técnicos foram reestruturados no formato de pós-médio, modelo considerado transitório, mantendo-se a ação educativa do ensino regular, todavia o requisito para o ingresso foi condicionado à conclusão do ensino Médio. Esse modelo permaneceu até o ano de 2000. (QUEIROGA, 2011, p. 63)

É de se esperar que após muitos anos trabalhando num modelo tradicional, visando atender o mercado de trabalho, o currículo vivenciado até então organizado de uma forma de justaposição com disciplinas propedêuticas e formação profissionalizante em uma matriz única, a apropriação das mudanças que a reforma com todas as contradições trazidas, encontrasse resistências e vislumbrasse para alguns profissionais da COPED uma mudança de paradigma e concepções que eles não estavam dispostos a realizar. Essa mudança de paradigma é revelado também nos estudos de Queiroga (2011),

> Diante da mudança brusca, o professor teve que se adequar a uma prática pedagógica cujo foco se deslocou da transmissão de conhecimentos de caráter geral e profissional para o desenvolvimento de competências, demandadas pelo mercado de trabalho. Os currículos antes estruturados a

[7] Em seu livro *Pedagogia das Competências?* (2011) a autora que é TAE no IFPB, focaliza o modelo pedagógico das competências no currículo da Educação Profissional analisando a implantação dessa orientação nos cursos técnicos da área de Eletrônica do CEFET-PB a partir de 2001.

> partir dos conhecimentos a serem ensinados, atualmente, devem partir das competências. As escolas, por sua vez, precisam trabalhar na perspectiva dessa pedagogia, criando situações de aprendizagens baseadas em projetos e análises de contextos. (QUEIROGA, 2011, p. 117)

Assim, de acordo com o relato de uma das participantes, esse acontecimento promoveu um distanciamento entre os servidores que chegavam com uma formação mais pedagógica e consistente na área de currículo e os servidores no cargo de TAE que não tinham muita familiaridade com essa fundamentação na política educacional,

> (...)pediram pra ir pra outras áreas e foram redistribuídos, então tem muitos técnicos educacionais distribuídos ao longo do quadro do IFPB sem necessariamente ficar na coordenação pedagógica, esse distanciamento se deu pela mudança da saída do técnico, que era mais objetivo, que se orientava usar ainda equipamentos, adentra o domínio de outras técnicas de pesquisa, de você tá dominando a concepção, as politicas se multiplicam, educação profissional, técnica, tecnológica, ter um domínio mais aprofundado e eu acho que muitos foi por uma questão mais de comodismo, ficar sempre numa função focada, é como se assustasse, quem fez o curso de pedagogia não se assustou tanto, porque era isso que a gente estudava, as politicas educacionais, seus resultados, quais as perspectivas pra sociedade, então a gente não se assustava tanto, mais foi(...)PART. C

Dessa forma, a COPED foi se constituindo no IFPB como coliderança nos processos de reformas educacionais que se tornaram uma constante nas políticas do MEC, entre elas citamos a mudança na LDBEN no governo Lula com a emissão do Decreto nº 5.154/2004 que revogou o Decreto nº 2.208/1997 e que novamente provoca mudanças no currículo da educação profissional. Durante esse período de transição toda a atuação dos profissionais foi direcionada para uma atuação de assessoria aos processos pedagógicos, algo não muito compreendido nem pela gestão e menos ainda pelos professores que viam a COPED com uma função de executora das mudanças educacionais exigidas pelo MEC, quando todo o direcionamento apontava para a gestão democrática e construção coletiva dos projetos.

E assim, nessa correlação de forças chegamos ao ano de 2008 quando o CEFET-PB se constituiu oficialmente IFPB e sua estrutura passa a atender uma demanda mais diversificada de educação incorporando diversas modalidades, as que já eram ofertadas foram ampliadas incluindo o Ensino Superior que passou a ser ofertado em vários campi e a Pós-graduação. A COPED esteve sempre na linha de frente das reformas e na gestão pedagógica dos campi em implantação do litoral ao sertão, assessorando os gestores e as equipes através da Diretoria de Articulação Pedagógica (DAPE) que foi instituída como diretoria ligada a Pró-reitoria de

Ensino, na construção dos documentos institucionais como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), na construção de normas regulatórias do âmbito pedagógico, o trabalho passou a ser sistêmico e o investimento na capacitação dos profissionais da COPED obteve grande impulso, porém não atendeu a finalidades demandadas, no dizer de uma das participantes da pesquisa, eram eventos esporádicos que serviam apenas para o compartilhamento dos problemas da gestão pedagógica dos *campi*.

> (...)nós tivemos alguns momentos, tivemos, mas esses momentos que servem o quê? pra revigorar a gente, as vezes naqueles encontros que a gente tinha, que vocês saiam do interior pra vir pra cá, a gente saia tão revigorada num é? Mas aí quando a gente se depara com a realidade de novo e esses encontros são esporádicos entendeu? Ali ninguém formou ninguém, a gente levantou principalmente as dificuldades e algumas perspectivas de saída(...)PART. B

Nesse período, no campus João Pessoa, a COPED experimentou num primeiro momento um esvaziamento da equipe, pois pedagogos, TAEs e até auxiliares educacionais foram deslocados para a Reitoria, pois como a transformação para IFPB ocorreu a partir do CEFET-PB, sendo nomeado para reitor o então na época diretor do CEFET-PB, a composição do quadro da reitoria se deu a partir da nomeação de servidores para cargos de direção, os denominados “cargos de confiança”. Depois com a liberação das vagas para concurso pelo MEC, foi reposto em parte esse quadro, a atuação foi reforçada no modelo de equipe multiprofissional e em parceria com psicólogos e assistentes sociais faziam as intervenções pedagógicas atendendo principalmente as demandas discentes.

No entanto, a partir do ano de 2017, ocorre uma mudança na gestão pedagógica por um investimento numa política de resultados a chamada gestão estratégica que leva a transformação do Departamento de Apoio ao Ensino (DAE) que abarcava várias coordenações sobre a sua chefia incluindo a COPED para Departamento de Articulação Pedagógica (DEPAP) apontando para mudanças na atuação da COPED que passa a protagonizar uma atuação mais direcionada para a assessoria docente. Em relação ao porque da necessidade desses novos paradigmas no campus João Pessoa elencamos os seguintes relatos dos participantes:

> (...)as pessoas passaram a atribuir muita função a essa equipe, é uma célula que terminou trazendo do seu histórico uma responsabilidade muito grande que não cabe mais nela aquilo ali, porque como eu disse antes havia uma

> integração muito grande no caso CAEST/COPED e Diretoria de Ensino não havia intermediários(...)PART. C
>
> (...)delimitar um lugar, não tem como alcançar tudo, eu queria distribuir a equipe pra as unidades acadêmicas, aí se eu for vê que tem unidade acadêmica aqui que tem uma complexidade, que tem as coordenações de áreas, as coordenações de cursos, coordenação a parte licenciatura, eu não posso deixar uma pessoa, duas pessoas nessa área, nessa unidade acadêmica, precisaria de no mínimo três pessoas, se a gente preenche num lugar falta no outro, fica fazendo um jogo de cintura, não consegue dá continuidade os trabalhos pelo limite da equipe, se cria as expectativas desse pedagogo mais marcado, não é possível que cada coordenação de curso e de área ela esteja presente, puxando coordenação pedagógica(...)PART. F
>
> (...)quando eu cheguei, tinha um processo numa perspectiva de transição, estava numa recente divisão de DAE a DAEST e DEPAP estava e ainda tá, estamos tentando consolidar como seria a divisão das atividades do DAE né? porque o DAE pegava o todo né? Tanto das políticas de assistência ao discente quanto ao docente, o DEPAP ficou ainda obscuro, como ia trabalhar o DEPAP, aí também influenciava na COPED (...)PART.H

Como toda mudança, essa também traz em seu processo de implantação as incertezas, os conflitos, embates e resistências. Percebe-se que com a COPED não é diferente, a abertura para novos paradigmas nem sempre é um processo fácil e rápido. Para uma melhor visualização representamos abaixo a linha do tempo da trajetória da COPED no *campus* João Pessoa.

Figura 3 – linha do tempo da COPED no campus João Pessoa
Fonte: Dados da pesquisa (2017)

A figura mostra resumidamente como a COPED no Campus João Pessoa foi se constituindo, a partir de uma atuação fiscalizadora, com espaços não delimitados, sem uma identidade definida e práticas descontextualizadas do processo educacional. Porém, seguindo-se uma tendência nos cursos de pedagogia, os novos profissionais que chegaram à instituição a partir do ano de 1995 não se conformaram com o contexto que lhes era oferecido e se descobriram sujeitos de mudanças, transformando antigas práticas e protagonizando novos paradigmas de atuação da COPED na instituição, paradigmas esses que são parâmetros na atualidade, seguidos pelos novos servidores que adentram as COPEDs dos *campi* do IFPB.

6.2 Identidades em (des)construção dos profissionais da COPED

Nesta seção trataremos das análises relacionadas aos achados nos relatos das visões dos profissionais que atuaram e dos que ainda atuam na COPED do *campus* João Pessoa sobre identidades, procurou-se elencar no tópico-guia algumas perguntas disparadoras da narrativa durante as entrevistas que poderiam se relacionar as percepções de construção de processos identitários, pois conforme aponta Pimenta (2000, p.19) “uma identidade profissional se constrói, pois a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais”, a maneira como se é visto na instituição colabora nesse processo tanto como aspectos de reforço da identidade, mais também pode atuar como aspectos de resistência e negação.

Esses aspectos também fazem parte da natureza da construção da identidade da profissão, de acordo com Tardif (2011, p.108) “exige uma socialização e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos” permitindo que o indivíduo se assuma objetivamente e subjetivamente como profissional.

Assim, optamos por dar ênfase nos trechos das narrativas que indicam a visão dos profissionais da COPED sobre as identidades atribuídas pela instituição aos pedagogos e TAEs da COPED e a visão dos pedagogos e TAEs atribuídas como identidade a si por eles próprios.

6.2.1 Identidades: os pedagogos e TAEs na visão da instituição.

Nas narrativas os participantes relataram como eram vistos pela instituição, muitas dessas impressões tem origem nas experiências que viveram em alguns momentos de situação de conflitos e também nas decisões da equipe gestora ou a falta delas em determinados momentos da história, dessa forma analisamos os seguintes aspectos:

a - culpabilização dos insucessos/ responsabilização/cobranças;

Os participantes apontam que a instituição frequentemente atribui a culpa e a responsabilidade pelos insucessos dos alunos aos profissionais da COPED, os responsabilizam e cobram ações de intervenções para melhoria do processo ensino-aprendizagem,

> (...) a cobrança sempre foi pra que a gente desse conta de tudo e um número crescente de alunos, de cursos e a gente sem condições de acompanhar, porque ficava a desejar e as vezes cobravam da gente como se a gente nada tivesse fazendo(...) PART.A
>
> (...)o sucesso é muito pouco atribuído, mesmo que haja, mais os insucessos mesmos que não seja condução nossa, mas termina ele sendo creditado a equipe que mais problematiza, a equipe que mais questiona, a equipe que faz as pessoas pensarem, porque é de nossa responsabilidade, tudo é pedagógico, então quem tem que conduzir é o pedagógico(...)PART.C
>
> (...)a COPED ela é muito cobrada em relação ao pedagógico, tem professores que na visão dele tudo que acontecem de ruim, que acontece que não dá certo a culpa é do pedagógico, todo problema que acontece é o pedagógico(...)PART.H
>
> (...)alguns professores que acreditam que tudo é responsabilidade da coordenação pedagógica, então tudo é a coordenação pedagógica, na visão deles...OS INSUCESSOS(...) PART. I

É comum, em instituições escolares a preocupação com resultados, a gestão sempre é atribuída alguma culpa e no caso da gestão pedagógica é a coordenação pedagógica, que geralmente está na linha de frente, serem responsabilizadas por um possível fracasso na política educacional da escola. Isso pode acontecer pela prevalência ainda de uma visão de liderança hierarquizada, onde ao gestor é transferida a responsabilidade das decisões e uma desresponsabilização dos demais sujeitos (LÜCK, 2014).

Ocorre possivelmente, pela falta de ações no cotidiano escolar que ofereçam momentos de diálogos que tornem claro os objetivos que se deseja alcançar e o incentivo a participação de todos nesse processo, abraçando o coletivo da instituição como um todo nessa tarefa,

conforme afirma Paro (2010) a gestão educacional deve ser entendida numa perspectiva de "práxis reflexiva" da instituição. Assim, como não se tem a figura física do gestor nos momentos de avaliação dos resultados, no caso do IFPB geralmente esses momentos são pensados durante os conselhos de classe, obviamente as cobranças serão destinadas aos que naquele momento no entender dos sujeitos, os representa. Uma identidade de culpa pelos insucessos educacionais não é algo que se queira encabeçar, portanto gera momentos de tensões, de confrontos.

b - relação de maternalismo com os discentes;

Um rótulo antigo, carregado por muito tempo na instituição pelos profissionais da COPED é o fato de muitos docentes atribuírem uma identidade de "mãe de aluno" num sentido pejorativo, uma mãe que não educa, que faz vista grossa para os defeitos dos filhos. Isso é atribuído à postura de muitos profissionais da COPED de atuarem em favor do aluno em situações de conflitos, quando partindo de um olhar múltiplo, é capaz de enxergar variáveis que nem sempre são percebidas por outros, então ao confrontarem os docentes nessas situações, ganham essa identidade no sentido negativo, uma forma de atribuir pouca seriedade e profissionalismo a sua prática profissional, conforme mostra os relatos a seguir:

> (...)dos professores, é que passa a mão nas cabeças dos alunos, acho que pro o aluno essa coisa não e pros gestores também acho que, justamente assim, isso tudo tem a ver com a clareza do papel da pedagogia(...)PART.D

> (...)fica como uma barreira e veem a coordenação pedagógica como aquela mãe né? que passa a mão na cabeça do aluno, isso já vem perdendo um pouco(...)PART. E

c - atuação fiscalizadora;

Quase todos os participantes relataram situações que envolviam a COPED numa identificação de "fiscal do professor", como os próprios sujeitos dizem, esse fato tem relação direta com o período inicial da atuação dos supervisores escolares no período da ditadura militar (OLIVEIRA; CORRÊA, 2010), e que se arrasta indefinidamente no ideário do docente, é aquele contato físico mais direto, onde o profissional da COPED corrigia individualmente o trabalho do professor e lhe dava "receitas" de como desenvolver sua prática, algo que os profissionais que entraram no ano de 1995 sempre rechaçaram, pois tira de si e do professor o papel reflexivo da atuação. E constatamos que ainda é algo muito

presente nos dias atuais, conforme mostram os relatos dos participantes que entraram na década de 1990 e também de participante que foi admitido da década de 2010 no IFPB.

> (...)porque achavam que o pedagogo tinha que corrigir prova, olhar a elaboração da prova, porque aquele saudosismo que os pedagogos trabalhavam mais junto, diretamente com os cursos técnicos, junto com os professores e eles sentiam essa necessidade(...)PART. A
>
> (...)os professores se referiam a nós acostumados com aquela pedagogia do tempo da ditadura né? de supervisão mesmo, de fiscalização, o tema era mais esse então isso aí, esse ranço ficou muito impregnado na concepção do que seria o pedagogo nos professores e eles transferiram essa certa forma de antipatia(...)PART.B
>
> (...)da supervisão, de fiscalizar, pra tá olhando o que é que um tá fazendo, porque que não veio, faltou, não sei o quê, na reunião um professor disse "ah cadê fulano, bom era naquele tempo, eu queria ver hoje que vocês olhasse se eu tô fazendo a coisa certa, hoje vocês não olham isso, naquele tempo tinha fulano de tal que olhava", eu digo: "oxente vocês tão com saudosismo da ditadura"(...)PART.D
>
> (...)ainda também existe uma perspectiva muito forte daquela da COPED ser um órgão meio que fiscalizador, ser um órgão em que fiscaliza o professor, achando como a gente tá lá, pra sei lá, é mexer na prática dele(...)PART. H

d - equívocos/incompreensão do papel/desvalorização;

Os relatos sobre equívocos e incompreensão do papel dos profissionais da COPED também chamam a atenção e se contrapõe a perspectiva da gestão pedagógica de uma escola reflexiva. Alarcão (2011, p. 101) alerta que uma escola que se diz reflexiva adota um modelo em que "cada um se sente pessoa. E ser pessoa é ter um papel, ter voz e ser responsável", dessa forma a importância de todos os sujeitos que fazem parte da instituição deve ser sempre buscada na forma de valorização de seu trabalho. Vejamos o que os participantes relatam sobre a importância dada ao seu papel na instituição

> (...)mais os outros diretores, eles chamam porque é conveniente pra eles ter um pedagogo, dizer que é muito importante, assim uma coisa bem genérica, bem figurativa, mais não vai em nenhum momento ele vai discorrer sobre a importância de um pedagogo(...)PART.B
>
> (...)um conceito equivocado de que a gente queria se meter aonde não devia, a gente enfrentou muito esses comentários, a gente conseguiu reverter um pouco esse quadro aqui no campus, mais era bem corriqueiro(...)PART.C
>
> (...)a equipe gestora não tem a compreensão das linguagens da pedagogia, desse trabalho coletivo de lidar com as dimensões enquanto equipe

> pedagógica, apontando algumas questões, são pouco dada a relevância que se faz necessária para um processo educacional ser efetivo, ter uma qualidade(...)PART.F

e - expectativas de correção dos problemas educacionais com foco no atendimento as demandas discentes

Os participantes relatam que a projeção que se faz da COPED na instituição, é que ela seja responsável por resolver os problemas originados nas relações sociais/interpessoais dos discentes, que os profissionais atuem na perspectiva de sanar todos os problemas que consideram inconvenientes para o ensino obter eficácia e eficiência, como por exemplo: gestão de sala de aula, gestão da aprendizagem, relação professor/aluno, conflitos, entre outros.

> (...)se projeta muito para a equipe, que ela contribua para o processo educacional, mais assim, mais numa dimensão de intervenção, mais na relação do processo de aprendizagem, olhando a aprendizagem do estudante do ponto de vista da gestão, eu vejo que existe uma expectativa de que a gente enquanto equipe pedagógica tente corrigir as dificuldades dos professores, do ponto de vista DA GESTÃO cria-se a expectativa de que a gente vá corrigir tudo, que tá nesse processo educacional, a gente entraria como esse corretivo(...)PART.F

> (...)a gente sempre trabalhou mais com esse atendimento dos alunos, a gente atuava nas duas áreas, de atendimento ao aluno, de atendimento ao professor, mas pelo número reduzido de profissionais, as intervenções principalmente na área pedagógica, na área dos professores era menor, a procura dos alunos geralmente ocupava mais tempo, sendo a responsabilidade da pedagogia apenas a resolutividade dos processos educacionais dos problemas encontrados durante o processo educacional(...)PART.G

Mais uma vez o tema da gestão pedagógica se faz presente nos discursos dos participantes, pois é claro nos relatos um papel dado aos profissionais da COPED: a resolução dos problemas do processo pedagógico. Mas também indica que esse processo não é pensado por todos da instituição, retomando ao pensamento de Paro (2012) “dos processos de trabalho(...) na escola, o de maior importância, e em função do qual os demais existem, é, [...] o processo pedagógico”, e sendo ele o responsável pela atividade-fim da escola para gestão escolar, complementa o autor “[...]deve ser tomado como ponto de partida e o ponto de chegada de toda reflexão e ação”. (PARO, 2012, p. 69)

Assim, não é papel da COPED sozinha como setor, a resolutividade de todos os problemas pedagógicos da instituição. Mas, faz parte dos seus processos identitários,

participar de todas as ações que promovam esse debate, fazendo inclusive em determinados momentos, papel de liderança nas politicas de formação docente desenvolvidas na instituição.

f - exigência de domínio das políticas educacionais;

Esse aspecto talvez seja o que tenha mais relação com a formação dos profissionais da COPED, como vimos na trajetória da COPED, a formação inicial dos TAEs e pedagogos que entraram no CEFET-PB em 1995 foi na sua maioria licenciatura em pedagogia, na visão dos docentes e demais funcionários os pedagogos tinham a obrigação de entender de políticas educacionais, de didática, de métodos, de legislações da educação, porque na sua concepção era apenas isso que se estudava no curso, assim essa era a identidade que cabia a eles, saber de educação. E como na EPT a docência pode ser exercida por profissionais que não possuam licenciatura, isto é, bacharéis em várias áreas, deduziu-se que o domínio de todas as teorias da educação pertencia a quem fez pedagogia, ou seja, os profissionais da COPED. Esse aspecto é relatado pelos participantes como bastante comum ainda na situação atual.

> (...)ter um domínio mais aprofundado, numa visão assim geral a gente sente que quando se ampliou a necessidade de conhecimento do pedagogo das suas intervenção serem mais: firmes seguras sobre concepções defesas de diretrizes para um projeto educacional e tudo(...) PART.C
>
> (...)eu percebo, existe um entendimento que a gente precisa dominar todas as politicas, espera que a equipe pedagógica domine as politicas educacionais e tente repassar, a gente tenha todo esse domínio(...)PART.F
>
> (...)na concepção de muitos professores, a gente tem um chipizinho que a gente tem que saber de todas as legislações, de todas as politicas, de todas as teorias(...)PART. I

Como podemos verificar, a visão que a instituição tem dos profissionais da COPED relatadas por eles próprios, é carregada de incompreensões sobre a identidade atribuída a esse profissional, e aqui nos reportamos a Dubar (2005), a atribuição corresponde à identidade para o outro, é aquilo que queremos que o outro seja e faça, é um processo identitário que nasce da imposição do desejo de um sobre o outro. O outro lado dessa face é a “pertença”, que indica a identidade que tomamos para si, é o que trataremos na próxima seção.

6.2.2 Identidades: os pedagogos e TAEs na visão dos próprios sujeitos

Placco et al (2012) afirma que questionar as identidades profissionais é uma tarefa extremamente complexa pois para isso é necessário considerar a heterogeneidade dos

processos de “atribuição” e de “pertença”. No caso da pertença que é a identidade construída a partir de processos biográficos (DUBAR, 2005), corresponde à identidade de si, envolve transações de natureza mais subjetiva e compreendem identidades herdadas e identidades visadas. Dessa forma, encontramos na visão dos pedagogos e TAEs da COPED sobre si elementos para análise dos processos identitários a partir dos seus relatos, que correspondem no nosso entendimento a essa identidade de pertença. Elencamos os seguintes aspectos:

a - sentimento de equipe/coletividade/união/unidade

Os participantes atribuem a si uma identidade de coletividade, união e unidade como um aspecto muito positivo, pois foi construída ao longo do tempo a partir de muitos embates, sentimentos de rejeição e necessidade de fortalecimento da equipe,

> (...)há uma unidade, o que eu quero dizer é que há uma unidade, há, sempre foi um espirito de união, ahn sempre tivemos assim sabe? aquele corporativismo né? é como se dissesse, mexia com uma mexia com todas sabe?(...)PART. A

> (...)a gente tem que ir lá, pra gente conversar, pra gente se aproximar, conhecer os problemas, mais eu acho que a gente não pode perder de vista aqui o coletivo, de tá pensando, de tá planejando, de tá avaliando nossas ações(...)PART. D

b – papel de liderança na instituição

Este é um aspecto da identidade profissional que foi enfatizado pelos participantes, uma liderança que possibilita o emponderamento dos servidores nas lutas por melhoria das condições de trabalho ou na implementação de projetos educacionais que elevem à qualidade do serviço educacional oferecido a comunidade.

> (...)os demais técnicos perceberam que nessa batalha de técnicos, lutando né pelos seus direitos e pela sua identidade, eles tem consciência de que o pedagogo se sobressai, discutem de igual pra igual com qualquer gestor e até entendem mais de que muitos as questões(...)PART.B

> (...)os projetos que a coordenação pedagógica assume, ela termina liderando, momentos a gente assume lideranças dependendo do projeto, daquilo que a gente quer alcançar, se a gente quer que ele seja efetivo e a equipe cabe a ela uma maior fundamentação sobre o tema, a gente conduz, ter uma visão de pedagogia, lá do pedagogo, do estudioso da educação pra também opinar(...)PART.C

> (...)período que houve a mudança para IFPB né? dois mil e oito, neste momento estava precisando discutir mais, encabeçar a discussão do novo

> PDI, então fomos trabalhar esse PDI dentro do PDI o PPI, o Plano Pedagógico Institucional(...)PART.G

No entanto, ao mesmo tempo em que se percebem como lideres e reconhecem seu papel na gestão, não aceitam que os coloque como “carro-chefe” dos processos educacionais da instituição, pois consideram que esse é um papel dos gestores que atuam em setores hierárquicos com maior responsabilidade como diretores, chefes de departamentos e coordenadores de cursos.

> (...)o nosso papel não é, digamos a locomotiva que vai puxar tudo aquilo, a locomotiva é ele lá o gestor, muito embora toda a equipe pedagógica, ela também é gestão né? Mas uma gestão pedagógica (...) PART. B

Sobre esse aspecto, apontamos aqui as contribuições de Lück (2014 p. 51) que coloca a importância da gestão compartilhada e a coliderança “a partir da compreensão de que a liderança é um processo e não uma posição ou cargo, embora a eles possa está associada”. Dessa forma, entendemos que a “locomotiva” tem que está lotada com os sujeitos da instituição, inclusive a COPED, sendo o combustível para que ela ande, não será “puxada”, mais conduzida pelas ações coletivas das quais todos devem ser participes.

c - papel de assessoria no processo educacional

Entendida como unanimidade, pois foi relatada por quase todos os participantes, a visão dos profissionais da COPED como assessores do processo pedagógico colabora para que encontrem finalmente um sentimento de “pertença”. Esse é um ponto em que, segundo Placco et al (2014), o que prevalece é o desejo do próprio sujeito de assumir uma determinada forma identitária, no caso, para os profissionais da COPED é uma identidade profissional de assessor dos processos pedagógicos na instituição.

> (...)implantar uma pedagogia de assessoria, de assessoria pedagógica mesmo, para que a gente pudesse ajudar os professores que tinha dificuldade com a sua didática, os professores que tinha dificuldade em lidar com os alunos(...)nosso papel que é de assessoramento(...)PART. B

> (...)a gente assessora, pela diversidade de modalidade, pela diversidade de cursos, os profissionais da área da pedagogia vão assessorar, vão poder contribuir, vão poder assim questionar pra o projeto(...)PART.C

> (...)assessoramento, de assessoria as gerencias as coordenações(...)mediação agora a gente vai falar, foi assessoramento, foi tá ali junto, ajudando esse processo agora, mediação pedagógica, tá mediando esse processo aí com os professores(...)PART.D

Não podemos dizer se a escolha por esse papel é algo concensuado ou nasceu de um direcionamento da gestão em algum momento da história da COPED no IFPB, pois o sentido que se dá a ação de assessorar pode ser diferente dependendo das concepções que se tem, por exemplo, encontramos no *dicionário on line de Português* o termo assessorar com o significado de "oferecer assistência profissional ou técnica a alguém" ou "auxiliar alguém com serviço especializado", no nosso entendimento nenhum dos significados corresponde ao papel dos profissionais da COPED, algo também não compreendido por eles quando complementam com verbos como "contribuir" e o termo "mediação pedagógica", inclusive na descrição das atividades típicas do cargo do pedagogo e TAE encontradas no PPCTAE não aparece esse verbo nas suas competências, o que nos coloca uma interrogação para entender em que contexto foi criado esse papel de "assessoria", algo que na nossa visão distancia a COPED das ações da instituição, pois geralmente a assessoria é vista como um olhar de alguém que está de fora do processo, no entanto, é comum vermos nos documentos institucionais, como os regulamentos didáticos, por exemplo, aparecer como papel das equipes pedagógicas a atribuição de assessoramento.

d - melhoria dos processos pedagógicos

Além da assessoria dos processos pedagógicos na instituição, os participantes revelaram uma preocupação que funcionaria como uma complementação a identidade dos profissionais da COPED, ligada à melhoria desses processos pedagógicos, para elevá-los a uma condição de mudança. Aqui há também uma ampliação do papel de assessoria, e ainda se percebe uma conscientização de que a reflexão sobre o processo, a não culpabilização do docente e a intervenção e o diálogo é a maneira de se buscar a melhoria os processos pedagógicos na instituição, é o que podemos perceber nos relatos abaixo:

> (...)tenho que interferir, mas interferir de uma forma que eu mude alguma concepção ou que a minha forma de fala de intervenção, de dialogo melhore o processo(...)PART.C
>
> (...)a gente também entende um pouco as dificuldades que o professor tem e a nossa função não é julgar o professor, dizer que ele não sabe fazer, é ajudar um pouco de alguma forma né? para melhorar esses dados, porque assim, não é um problema do professor apenas né? é um problema da instituição(...) PART.H
>
> (...)o papel da gente é dessa mediação, de tentar tá discutindo as práticas, tá revendo, tá refletindo, tá melhorando, tá lendo com um grupo de estudo, tá melhorando esses processos(...)PART.D

e - credibilidade e reconhecimento

Contrapondo-se a falta de reconhecimento, elencada na visão da instituição, os participantes revelam alguns pontos que os credita como profissionais importantes para a instituição e consideram que são percebidos em alguns momentos por outros profissionais da instituição como colaboradores essenciais nos processos pedagógicos, mas ponderam que essa é uma luta dos próprios profissionais que devem ir criando esses espaços.

> (...)a gente nunca vai ter esse reconhecimento, que a gente fica nessa, que vão reconhecer o nosso trabalho, vendo a importância que a escola precisa, eu acho que a gente tem que ir criando essas coisas(...)PART.D

> (...)tem áreas que nós conseguimos chegar mais e se percebe um reconhecimento, há momentos que a pedagogia é convidada, ela é considerada importante e que apresente as suas concepções, o seu olhar, alguns profissionais querem escutar, algumas coordenações querem escutar as concepções do pedagogo na pedagogia, que a pedagogia traga o entendimento(...)PART. F

> (...)deu-se uma visibilidade maior, então foi um momento muito efervescente então foi a chegada de três novos servidores, o dobro do que tinha né? a criação do DEPAE, a mudança de CEFET pra IF né? a construção de um PDI que também deu uma maior visibilidade a esse projeto(...)PART.G

f - ausência de identidade ou a falta de identidade com o setor

Porém, o que na visão dos participantes ainda é gritante é justamente a falta ou ausência de identidade, algo que esta no cerne dos processos de constituição identitária, a identificação ou não com as atribuições que são sempre do outro, sendo possível apenas no âmbito da socialização (DUBAR, 2005), e que no caso dos profissionais da COPED é o contexto institucional onde se insere o setor. Como vamos perceber nos relatos, há muitas contradições nesse ambiente e os sujeitos da COPED não se veem como dotados de identidade.

> (...)então nós não tínhamos identidade, nós éramos chamadas “as mulheres lá de cima”, isso durante muito tempo, quem mais contribui para essa falta de identidade somos nós os pedagogos, a partir do momento que a gente não assume posturas firmes a respeito do real papel nosso na instituição, quando a gente se submete a certas coisas(...)PART.B

> (...)qual é o papel da pedagogia na instituição federal de educação e tecnologia? Não tá claro esse papel, nem pra gente, nem pros professores nem pros gestores, há uma confusão muito grande(...)entender qual é o papel da, há uma confusão muito grande em relação a isso que realmente, mas também o próprio pedagogo, o próprio técnico de entender também a

> questão do seu papel, eu acho que tem a questão da instituição, mas tem do próprio profissional também dessa questão da reflexão, desse auto conhecimento de avaliar como é que a gente tá trabalhando(...)sempre faltou essa questão dessa de identidade, dessa clareza dessa identidade da gente, do papel da gente, eu acho que é algo que dificulta(...)precisa repensar essas nossas ações...o papel da gente? eu acho que a gente tem que ter clareza até pra gente defender, tá discutindo mais esse papel e a gente tá construindo(...) PART.D

Dessa forma, consideramos que os processos de constituição das "formas identitárias" da COPED, como é característico de todo processo ainda se encontram em construção, conforme sinaliza Dubar (2005), um movimento de tensão caracterizado pela oposição entre o que é esperado do sujeito e o que o sujeito deseja para si próprio. Nos relatos dos participantes a visão da instituição elencada acima é algo muito distante para o progresso educacional que se atingiu hoje no Brasil. Por outro lado, a visão que os sujeitos tem de si como identidade não se tornou totalmente reconhecida e aceita no âmbito do IFPB. Por isso, o que se tem atualmente é a necessidade de mudanças e rupturas com os cenários que se visualizou até aqui.

As contribuições sinalizadas por eles colaboram para a construção de uma identidade articuladora e reflexiva na atuação da coordenação pedagógica, pode ser vista em Alarcão (2011, p. 103) quando afirma que gerir uma escola reflexiva é entre outras coisas "ser capaz de liderar e mobilizar as pessoas; saber agir em situação; nortear-se pelo projeto da escola; assegurar a participação democrática; saber avaliar e deixar-se avaliar; ser capaz de ultrapassar dicotomias paralisantes", a essas acrescentamos mais duas: ser capaz de gerir a própria formação e encabeçar políticas de formação docente na instituição.

6.3 A prática cotidiana da COPED e seus movimentos

Chegamos ao momento de (re)descobrir a quais práticas a COPED se dedica no seu cotidiano, pois elas são reveladoras da própria essencialidade do trabalho pedagógico realizado pelos profissionais da COPED. Pimenta (2000) afirma que é a mobilização dos saberes da experiência que media o processo de construção de identidade. Assim, é na revalorização dos seus fazeres no dia a dia da instituição (OLIVEIRA; SGARBI, 2007), a partir de práticas geradoras de intervenções com finalidades refletidas no coletivo, que o sujeito é visto e atribuído importância ao seu trabalho.

Os relatos dos participantes da pesquisa nos permitiram categorizar aspectos que na nossa compreensão estão relacionadas à prática da COPED no âmbito da gestão pedagógica do IFPB. Assim, organizamos os relatos em duas premissas: os movimentos que consideramos como de constituição da prática, que são balizados pela experiência profissional, possibilitando a mobilização de saberes adquiridos ao longo da vida profissional.

Conforme aponta Tardif (2010, p. 107), "a dimensão temporal do trabalho, isto é, a experiência da prática da profissão numa carreira, é crucial na aquisição do sentimento de competência e na implantação de rotinas de trabalho, noutras palavras, na estrutura da prática." Tomamos então como prática constituída as rotinas e todas as atividades desenvolvidas pela COPED no cotidiano, citadas nas trajetórias coletivas dos participantes da pesquisa, como constitutivas dos movimentos que se realizam marcando a atuação da COPED junto aos setores da instituição.

A outra premissa são os movimentos que identificamos com a ideia de transformação da prática, estão relacionados às ações que se encontram em implantação como tentativa de melhoria da prática constituída, já que estas como movimento dinâmico, se encontram sempre inconclusas, em transformação, num eterno devir, e que de acordo com Tardif (2010, p.110), uma das características do saber experiencial é ser justamente "um saber aberto, poroso, permeável, pois integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e um saber-fazer que se remodela em função das mudanças na prática, nas situações de trabalho".

6.3.1 Os movimentos de constituição da prática da COPED

a - atividades de rotina como: conselhos de classe, organização de reuniões pedagógicas, reuniões de pais, organização dos núcleos de aprendizagem, encaminhamento para psicologia, emissão de pareceres diversos e atendimento discente entre outras.

Tomadas como atividades rotineiras, aquelas que são executadas no dia a dia da COPED, os participantes relatam essas práticas como intrínsecas as suas atribuições como profissionais da COPED, todos as realizam com determinadas orientações balizadas pela experiência adquirida e que são repassadas a cada novo servidor que assume o cargo.

> (...)prática efetiva até o ano passado era de visita as turmas, de levantamento de expectativas, levantamento de dificuldades, que mais de...levantar, fazer avaliação diagnóstica, apresentação pra gestão, essa busca de tomada de providencias em relação a alguns pontos, tentativa de marcar reuniões pedagógicas em algumas coordenações, participação nos conselhos de classe é sistemático, questão de emissão de pareceres de diversas naturezas(...) PART.F

> (...)nós atendíamos aos alunos que eram encaminhados pelos professores que estavam com dificuldade de aprendizagem, fazíamos reuniões, organizávamos as reuniões com os pai, os conselhos de classe, orientávamos um ou outro professor que aparecia pedindo alguma ajuda, organizava o processo do núcleo de aprendizagem, selecionávamos as sala, os horários, encaminhávamos os alunos para o acompanhamento com os psicólogos ou acompanhamento com ou assistente social se fosse o caso, dávamos parecer sobre as demandas que nos chegavam, então parecer sobre PPC, parecer sobre algum documento, elaborávamos também semestralmente os encontros pedagógicos(...)PART. G

> (...)o trabalho também era mais voltado pra esse acompanhamento ao estudante, tinha também as reuniões pedagógicas, as participações em conselho de classe, em comissões, mais o trabalho principal era esse voltado para o acompanhamento das turmas, a gente tinha as entradas em salas, a gente conversava com os alunos, identificava pontos a serem discutidos em reuniões pedagógicas e foram realizadas também reuniões pedagógica, só que assim aos junto aos grupos, a gente trabalha nessas revisões de PPCs, nessas emissões de parecer, das participações em comissões(...)PART.I

De acordo com Tardif (2010, p. 101) "[...] rotinas são modelos simplificados de ação: elas envolvem os atos numa estrutura estável, uniforme e repetitiva [...]", por possuírem esses aspectos de estabilidade possibilita certa segurança ao profissional com a possibilidade de redução de tempo e aprimoramento desses repertórios, disponibilizando um tempo maior para a dedicação a outras atividades. Dessa forma, as rotinas da COPED são constitutivas da prática, pois são utilizadas por todos os profissionais, tendo força de atribuição ao seu fazer pedagógico, não são consideradas enfadonhas e desnecessárias, mais a parte de um todo que colabora para a efetividade da atividade-fim da educação, a aprendizagem do aluno.

b - atendimento docente, estímulo à participação docente na formação continuada.

Outro ponto importante, que entendemos fazer parte desse movimento de constituição da prática, é a relação do professor com a COPED, reforçando as visões de pouca valorização do trabalho da COPED, com a formação docente não é diferente, os relatos trouxeram a luz esses aspectos que mesmo avaliado negativamente, ocorreram como tentativa de constituir

uma prática balizada no que os teóricos consideram como papel central dos profissionais da COPED: a formação docente (PLACCO et al., 2013).

> (...)era a gente que ficava atrás desses nomes e montava essa programação e mandava o convite lá pra coordenação e pedindo pra coordenação liberar e todo um esforço pra ele participar aqui, dava uma visão geral da estrutura pedagógica, não conseguia atingir o objetivo não porque a maioria já tava em sala(...)PART.D

> (...)mas também nunca foi algo muito extraordinário não, infelizmente no campus João pessoa a gente percebe que há uma política muito grande de não participação, acho que de quase seiscentos setecentos professores a gente conseguia em média a metade disso ou menos até em alguns momentos, da formação geral estavam de maneira geral mais próximos do que os professores da área técnica, eram poucos os professores da formação técnica que tinha um convívio maior junto da coordenação pedagógica(...)PART.G

> (...)é bem particular daqui do instituto eu penso, essa dificuldade que a gente tem de chegar mais perto do professor, a coordenação pedagógica sempre tem esse ranço(...)PART. E

Dessa forma, mesmo se constituindo entre avanços e retrocessos à prática da atuação na formação docente se permite fazer parte do cotidiano da COPED em momentos estanques, de forma aligeirada e desconectada dos processos pedagógicos da instituição.

c - reflexão sobre os problemas, falta de maturação no processo e necessidade de consolidação das concepções pedagógicas na instituição.

Os participantes relataram a preocupação com momentos de reflexão sobre os processos pedagógicos vivenciados na instituição de modo coletivo, o que torna a prática pedagógica um ato individual relativo ao docente, mas não como uma prática assumida coletiva e institucionalmente, a partir de um projeto pedagógico construído de modo participativo, o que passa a se constituir como uma dificuldade na prática da COPED, conforme demonstra os relatos a seguir:

> (...)a gente não discute sobre as práticas pedagógicas, a gente não reflete os problemas, quais são as soluções pra isso e o professor por sua vez se ressentem(...)PART.D

> (...)não temos ainda definido na nossa cultura institucional, momentos de consolidação de concepções que sejam abarcadas coletivamente, isso tem um impacto negativo, eu acho que tem uma relação com essa falta de momentos de maturação de concepção que a gente defende que seja da inclusão educacional(...)PART.F

Neste caso, encontramos uma relação de sentimento de responsabilização pelos profissionais da COPED atribuída a si mesmo e também de certa forma, a gestão, há um entendimento de que a instituição deve propiciar essa reflexão. No entanto, entendemos que o conhecimento pedagógico que está no cerne da atividade-fim da escola deveria ser o viés condutor da prática da COPED, é de se esperar que se encontrem as causas desse fato, pois sem reflexão sobre a prática não há ensino, não há aprendizagem e isso tem efeito devastador sobre a atuação dos profissionais da COPED, descaracterizando sua prática e importância na instituição.

d - "apagar fogo", "apagador de incêndios".

Nos relatos, os participantes também indicaram que na prática da COPED estava muito presente a falta de planejamento, o que gerava descontinuidades, a não concretização dos objetivos do setor e ações imediatistas.

> (...)a gente não consegue continuar aquele trabalho porque já chegou outra coisa, não dá conta mais daquilo, essa falta de continuidade, nosso planejamento ele fura, a gente até tenta, mas é furado, a questão de falta de continuidade, da falta de planejamento, seguir aquilo que tá, avaliando nossas ações, acho que é todo um processo(...)PART. D

> (...)sensação de falta que a gente tem é grande, contabilizar o que se fez e o que se faz, a gente vê que a gente não faz pouco como as vezes a gente pensa que faz, porque esse resultado não é um resultado matemático é um resultado muito subjetivo do que se consegue fazer(...)PART. E

> (...)e nós não temos a prática desse planejamento e as decisões elas vão sendo tomadas muito no apagar fogo, tomam decisões sem planejar previamente, num ritmo muito acelerado do ponto de vista do processo de maturação(...)PART.F

> (...)pela quantidade de demandas o trabalho sempre ficou muito pulverizado, a gente sempre se colocou mesmo apagando determinados incêndios, determinados fogos e a gente nunca conseguiu fazer um trabalho mais a longo prazo, um trabalho mais consistente, aquela sensação de a gente trabalhou tanto e pouco resultados a gente alcançou num é?(...)PART.G

A ocorrência desse fato é algo muito comum nas pesquisas sobre o tema das coordenações pedagógicas (ALMEIDA, 2003) a utilização de metáforas de cunho não-integrativo[8] como "apagador de incêndios", "apagar fogo", reforçam argumentos de que não

[8] Para aprofundamento sobre o tema das metáforas ver Lakoff e Johnson (2002, apud ALMEIDA, 2003, p. 34-37).

se tem um planejamento para a equipe se organizar e fazer intervenções direcionadas com objetivos consensuados para resolver demandas pedagógicas do processo educacional, isso é ainda mais evidente nas percepções dos participantes quando relatam “trabalho pulverizado” e “resultado subjetivo”. Dessa forma, a COPED se constitui como setor desorganizado e ineficiente, algo que pela expressão dos participantes provoca muito incômodo e angústia aos profissionais que nela atua.

6.3.2 Os movimentos de transformação da prática da COPED

Os relatos que apresentamos abaixo tem a intenção de servir a análise dentro de uma perspectiva de transformação da prática da COPED, mesmo que ainda sejam vistos como ainda não-adequados para o que se deseja, reflete o movimento dinâmico dos profissionais em busca de uma prática inovadora que dê conta das demandas da COPED e venha de encontro aos anseios de mudança da prática. Agrupamos em quatro blocos a fim de evidenciar a correlação do pensamento coletivo e a preocupação em promover melhorias na atuação da COPED.

a - reuniões pedagógicas nas áreas, encontros pedagógicos em parceria com coordenações de curso e de áreas e departamentos.

Aqui há uma tentativa de mudar a dinâmica das reuniões pedagógicas, que geralmente aconteciam de forma esporádica e com pouca participação docente, segundo os relatos passou-se a integrar os profissionais da COPED nas reuniões de coordenações de áreas e de cursos com o intuito de aproximar mais a COPED das discussões dos problemas pedagógicos, juntamente com os docentes, da mesma forma os encontros pedagógicos, atividade que causava muita angústia aos profissionais pelo estigma da não-participação docente, passou a ser pautado em parceria com as coordenações a fim de conseguir maior adesão dos docente.

> (...)fazer as reuniões pedagógicas, por coordenações, começava a mudar os calendários de acordo com as reuniões que os coordenadores é que vinham, não era a gente que impunha, eles abriam um espaço é, pras discussões(...)PART. A

> (...)encontro pedagógico aí você organiza, mais é uma luta tão grande que no dia você tá tão aquela coisa dos professores irem e os professores vão? E que se não for? o que que vai acontecer?(...)PART.D

> (...)tem um equivoco de que a gente vai levar feito, de que a gente precisa levar feito, de que o professor não vai construir junto, quer dizer não é uma construção coletiva(...)PART. F

Pelos relatos dos participantes, já há investimento em transformar a prática no que concerne aos espaços de discussão com os docentes, mesmo receosos de que a falta de participação ainda seja um desafio e que os confrontos sejam necessários, o pensamento dos profissionais da COPED é de fazer com que os momentos de encontros com os docentes sejam revitalizados, que os equívocos sejam esclarecidos e que esse aspecto da prática seja um investimento garantido na melhoria da aprendizagem.

Os saberes da docência: experiência, conhecimento e pedagógico (PIMENTA, 2000), geralmente são evidenciados nesses espaços de encontro coletivo e a COPED tem a possibilidade de fazer parte desse processo, utilizá-lo como oportunidades de inserção de formação para a construção de competências, discussão sobre a prática, transformando uma relação que ao longo do tempo se apresentou numa perspectiva de verticalização na instituição para uma relação que caminha para a horizontalidade.

b - nova roupagem, novo formato, novo enfoque, nova dinâmica.

É visível a vontade dos profissionais da COPED em trabalhar com uma nova dinâmica, que as práticas da COPED se transformem, saiam do foco que era prioritariamente nas demandas discente e concentre suas energias na prática do professor, nos processos e nas políticas de currículo e formação docente. Percebe-se que algumas tentativas já estavam sendo realizadas, mas a intenção é elevá-la a um nível de política educacional na instituição, recebendo o apoio total da gestão.

> (...)nova roupagem, um novo interesse de trabalhar com esses docentes, até quando eu sai a gente já estava dando esse novo formato de trabalho e a gente começou a ganhar confiança, ganhando o reconhecimento, a confiança desses professores, aí a coisa começou a fluir(...)PART. A

> (...)olhar pra um todo e pras demandas que chegam porque elas mudam também, tá mais focado num aspecto, outra vez em outro...num é? vai depender muito da situação social que a gente tá vivendo(...)PART. E

> (...)algo que eu venho dizendo pra equipe, vamos repensar, vamos definir vamos trabalhar com pesquisa(...)PART.D

> (...)até o ano passado os encontros eram muito pontuais, um dia de encontro, esse ano nós estamos tentando já fazer com que não seja apenas um dia, tenha o dia marcado lá inclusive sem aula e vamos dá prosseguimento com um minicurso de no mínimo vinte e horas(...)PART.F

> (...)organizamos também um horário de estudo, precisava parar um turno da semana pra fazer um estudo interno, pra poder intervir melhor nas discussões(...)PART. G

> (...)pra dezessete foi pensado a equipe toda, várias reuniões e foi discutida essa nova dinâmica né(...)PART.H

c - atuação de facilitador do processo, olhar atento e escuta qualificada, processo de discussão coletiva, diálogo, compreensão.

Os relatos apontam uma compreensão da prática dos profissionais da COPED de facilitadores da atividade-fim da educação, a aprendizagem. E não só uma compreensão de atuação pragmática, mas algo mais abrangente, envolvendo aspectos subjetivos do docente, a relação psico-afetiva da prática docente, a reflexão sobre a prática, onde o diálogo está presente no ambiente o tempo todo. É ofertado ao docente por parte da instituição o serviço de psicologia escolar destinado a oferecer ajuda nas relações de conflito na gestão do ensino em sala de aula, tendo a COPED como mediadora nesse processo.

> (...)é tá aqui, é tá dialogando, tá tentando ajudar nesse processo, nas dificuldade que vocês encontram no dia a dia da sala de aula, na prática de vocês, devo facilitar o processo de ensino-aprendizagem(...)PART.D

> (...)na medida do possível, eu penso que essa equipe multidisciplinar ela tem trazido não só reflexões, mas tem trazido oportunidades da gente compreender melhor, da gente chegar mais próximo, da gente poder ajudar, poder avançar, porque não é só um que erra, não é só um que acerta, os dois, as duas partes são frágeis né? as duas partes precisam de um acompanhamento, de um olhar mais atento de uma escuta(...)mais qualificada(...)atendimento psicológico educacional aos professores(...) PART.E

d - articulação pedagógica como divisor de águas, atuação na formação e capacitação docente, projetos de formação continuada e planejamento da formação continuada dos profissionais da COPED.

Os participantes da pesquisa apostam numa mudança profunda na relação da COPED com aquela que seria uma atribuição crucial do setor: a formação docente. Pelos relatos percebemos que esse é um direcionamento de transformação na prática da COPED em implantação com o apoio total da gestão.

> (...)dessa proposta do IF esta se tornando um divisor de águas entre pedagogia e o setor de apoio ao estudante, assumindo na perspectiva que a gente sempre sonhou que era de articulação pedagógica sem um monte de coordenações administrativas(...)PART. C

> (...)dois mil e dezessete aí veio acho que por questões da gestão, que a gestão ela tá querendo fazer com que o DEPAP trabalhe mesmo com formação docente, pra que a COPED em si marque os espaço da formação docente, tem a proposta de alguns projetos pra trabalhar com os professores, nós temos um projeto, de professores ingressantes(...)PART. H

> (...)a gente vai ficar mais nesse trabalho, junto aos professores e as coordenações que é de capacitação docente e os encontros pedagógicos(...)PART. I

> (...)eu percebo que a gente tem que tá estudando a todo momento, porque a gente é questionada e na concepção a gente sabe tudo a gente tem que saber tudo(...)PART. I

Segundo o *dicionário on line Infopédia*, um sentido que é dado ao termo **articulação** é "o encadeamento de diferentes elementos com vista ao eficaz funcionamento de um sistema", percebemos que com a criação do Departamento de Articulação Pedagógica, o DEPAP, em 2016, visto como divisor de águas na prática dos profissionais da COPED, tenta se direcionar toda uma transformação na prática fomentada nas ações do DEPAP tendo como foco principal o planejamento da formação continuada, tanto dos docentes como dos profissionais da COPED. (grifo nosso)

Há uma perspectiva de que atuando nessa direção vá se resolver muitos dos problemas antigos que as práticas usadas pela COPED na instituição não conseguiram até agora, o que no nosso entendimento é bastante perigoso, pois a história mostra que mudanças impostas, sem que tenha feito parte de um amplo processo de debate e decisões consensualmente aceitas, dificilmente se sustentam. Os participantes não deixam claro se houve consenso de todos os sujeitos do processo, percebe-se nos relatos que há uma demanda da gestão por esse trabalho de formação docente e que a criação do DEPAP tem essa finalidade, mas não identificamos como essas decisões tem sido recebidas pelo todo da instituição, principalmente o docente, o principal sujeito dessa política.

6.3.3 E ainda sobre práticas: para onde apontam as mudanças?

Como afirmamos anteriormente, é nos movimentos de constituição da identidade e das práticas que está a essência do profissional da COPED, durante as muitas horas de escuta das narrativas de vida profissional, nos permitimos perceber que da mesma forma que os coordenadores pedagógicos estudado por Placco et al. (2014) entendem a prática como espaço de aprendizagem e constitutiva de sua identidade profissional, valorizando a formação específica para função, também os profissionais da COPED apontaram a formação continuada como um indicativo para as mudanças que precisam ocorrer entendendo-a como premissa básica para a atuação da COPED.

> (...)capacitação é pra ser constante, não é uma coisa pingada, é uma capacitação em serviço permanente, agora onde é que vão nos dá tempo pra isso? Tá entendendo? Em que momento vai se dá essa capacitação(...)PART. B
>
> (...)a capacitação interna, tanto nossa própria como de quem participar coordenador, professores, estudantes(...) PART. C
>
> (...)tem que trabalhar nessa perspectiva da formação principalmente dos professores bacharéis, a gente também precisa tá se formando, também nesse processo porque se não a gente vai ficar com o discurso, também não tá se atualizando, politica de capacitação tanto pra pedagogo como pra professor(...)PART. D

Outra perspectiva apontada nos relatos é a capacidade dos profissionais da COPED de atuarem num ambiente de tensões e aprenderem a gerenciar conflitos, algo que tem sido uma constante nas suas práticas, mas que agora numa perspectiva de mudança é necessária o correto encaminhamento das responsabilidades de todos no processo.

> (...)ainda tem mais as concorrências de concepções que a gente entende de uma forma uma outra diretoria ou chefia de departamento entende mais pragmática, aí fica mais isso, é correlações de forças dentro de um processo(...)PART. C
>
> (...)as competências de outros setores vão precisar aparecer, que a gente tem feito muito pelos outros, nós fazemos o do outro e esquecemos de fazer o nosso, o que é eminentemente da pedagogia, nós temos esse deslize(...)PART. F

Também foi relatada situações de mudança que dependem de um ambiente educacional propício, os relatos se reportam a termos como “tomada de decisão”, “liderança” e “trabalho

coletivo", o que na nossa análise tem relação com um espaço democrático de participação na instituição.

> (...)reunido com a coordenação pedagógica para reorientar, pra tá se fortalecida nas discussões de gestão, de decisões de cursos pedagógicos, encontros pedagógicos, todos foram definidos com a liderança da coordenação pedagógica e do DEPAP(...)PART. C

> (...)tomada de decisão, que também não depende só da pedagogia né? Tem que ser com a gestão, também tem ações que não é, não somos nós que vamos resolver, tem algumas coisas que a gente não pode dá conta, mas aí olhe isso aqui compete a coordenação, isso aqui a gestão, isso aqui a pedagogia, acho que distribuir essas responsabilidades, quer dizer aproveitar esses resultados, mais a gente mudar esses cenários aí, tá melhorando(...)PART. D

No entanto, é a reflexão sobre a prática que mais tem espaço no pensamento dos participantes da pesquisa, é visível a necessidade que os profissionais tem de colocar o espaço de reflexão, de estudos e discussões sobre as concepções pedagógicas no dia a dia da COPED, como mudança de posturas, de mentalidades e investimento nessa dimensão norteadora de todo o trabalho dos profissionais da COPED.

> (...)nossa concepção em torno do nosso trabalho, precisamos melhorar agora pra que a gente melhore, pra que a gente mude, quem passa por uma experiência de coordenação pedagógica dentro de uma coordenação pedagógica é capaz de identificar muita coisa, assim muita experiência que a gente passou que as vezes foram exitosa, as vezes não, então fazer essa reflexão(...)PART. B

> (...)mentalidade, é mudanças assim, de concepções, de ações que a gente sabe, tem que ter abertura a mudança, condição de inacabamento, que a gente sempre tá estudando, tá aperfeiçoando nosso trabalho, tá revendo, eu acho que é isso, assim, a possibilidade é assim, é de autoconhecimento mesmo, de autoavaliação(...)PART. D

> (...)levar esses dados pra outros ambientes aqui além da coordenação pedagógica, pra reflexão do DEP, das unidades acadêmicas, das área, pra tentar trazer uma reflexão e tentar organizar estratégias pra superar isso né? a nossa equipe pedagógica, percebo hoje que ela tá aberta a aprender, estudar, a tentar vê essas estratégias né?(...)PART. H

Percebemos que as mudanças elencadas nos relatos dos participantes da pesquisa elevam a COPED a uma condição de elemento fomentador de transformações no IFPB *campus* João Pessoa. Porém, é o planejamento que deve está no centro dessas mudanças, conforme sinalizaram os estudos de Almeida (2003, p. 44) "quando se abordam metas,

intenções, valores que se pretende alcançar, cabe falar em planejamento das ações, o que implica compromisso com as decisões" envolvendo também escolhas. Perguntamo-nos se essa é uma escolha do setor que decidiu a partir de uma análise criteriosa, se é fruto de pesquisas, consultas públicas ou é um desejo personalizado de uma proposta de gestão que se pretende inovadora.

Vimos que a COPED do *campus* João Pessoa se debruça cotidianamente na sua prática sobre atividades que podemos classificar de acordo com Placco (2003) como atividades de ROTINAS e de URGÊNCIAS. As rotinas tomam uma boa parte do tempo das ações da COPED e as urgências interferem tanto nas rotinas como também impedem que atividades de IMPORTÂNCIA e de PAUSA sejam realizadas e isso tem levado a angústias e a sensação de que não se faz nada, percepção relatada pelos participantes da pesquisa.

Entendemos também, que os movimentos da prática da COPED deveriam se guiar numa direção, conforme aponta Placco (2003), em que as URGENCIAS possam ser transformadas em ROTINAS, prevendo ações e responsabilidades para seu tratamento. É necessário também que a COPED comprometa os sujeitos da instituição, professores, gestores e demais funcionários nos processos de análise e diagnóstico da situação educacional, isto é, que os insira nos processos de planejamento e propostas para atender as demandas de resolução de problemas, incorporando-a como ações de IMPORTÂNCIA nas quais todos se engajem, não admitindo resistências e adiamentos. É urgente também, que a COPED promova os seus momentos de PAUSA como espaço de trocas, parcerias e compreensão dos papéis que levem a reflexões e soluções criativas para os problemas que emergem do cotidiano.

Placco (2003) afirma que são dois os encaminhamentos que podem contribuir para a transformação e o avanço da ação da Coordenação Pedagógica na escola: o trabalho do planejamento no cotidiano de uma maneira que rompimentos e movimentos não impeçam ou traga dificuldade a concretização do projeto da escola e o trabalho com as relações sociais/ interpessoais para que este possa ser concretizado. Entendemos que se as ações não forem pensadas e consensuadas de forma coletiva na instituição o sucesso das mudanças propostas terá uma enorme probabilidades de não ser alcançado.

Como forma de ampliação dessa reflexão, retomemos aqui o entendimento de que a COPED está situada no contexto do *campus* João Pessoa como setor fundamental da gestão dos processos pedagógicos, tendo como atribuição principal a coordenação destes. Elegendo o processo pedagógico como atividade-fim da escola (PARO, 2012), é imprescindível que se traga para essa discussão o entendimento da organização escolar, configurando-a como

espaço de aprendizagem, de compartilhamento de conhecimento, significados e ações entre pessoas (LIBÂNEO, 2015).

Conforme aponta Libâneo (2015), a organização e gestão de uma instituição de ensino é entendida como um sistema que corresponde a seis áreas de atuação articuladas entre si e vistas como responsabilidade direta da gestão e da coordenação pedagógica, são elas: planejamento, formulação e execução do projeto pedagógico-curricular; organização e desenvolvimento do currículo; organização e desenvolvimento do ensino; práticas de gestão técnico-administrativas e pedagógico-curriculares; desenvolvimento profissional; avaliação institucional e da aprendizagem. Para o autor é necessário que as pessoas que fazem parte da gestão tenham domínio teórico e prático do conteúdo dessas áreas.

Embora, não tenhamos essas áreas trabalhando articuladamente no *campu*s João Pessoa, pois a gestão de institutos federais é algo muito complexo e parte de suas ações são demandadas a nível sistêmico (Politicas públicas, MEC, Reitoria), percebemos que a criação do DEPAP talvez possa garantir em parte uma atuação que colabore para a organização e gestão pedagógica da instituição de maneira planejada tornando mais clara as áreas em que a COPED pode contribuir de forma mais incisiva para o alcance dos objetivos educacionais, ou seja, a aprendizagem e a formação do educando. Procuramos criar a partir do modelo disponibilizado pelo autor, de forma adaptada, uma maneira representativa para o contexto do *campus* João Pessoa.

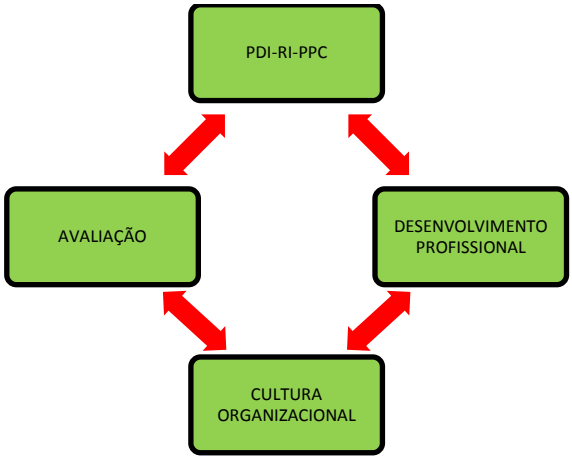

Figura 4 – possibilidades de áreas de atuação da COPED do campus João Pessoa.
Fonte: criação própria tendo por base o modelo de Libâneo (2015)

a - o planejamento das ações da DEPAP e COPED deverá considerar os documentos nas quais estão definidos as políticas educacionais norteadoras da instituição, explicitadas no PDI, no

Regimento Interno do Campus (RI) e nos Planos Pedagógicos dos Cursos (PPC), neles deverão está definidos as práticas curriculares do campus, as responsabilidades de cada setor, os objetivos dos cursos e as demandas de funcionamento que necessitam ser geridas pela instituição. As competências exigidas para essa atuação de acordo com Libâneo (2015), são:

- Coordenar a formulação, o desenvolvimento e a avaliação desses processos;
- Auxiliar técnica e pedagogicamente na elaboração dos PPCs;
- Acompanhar e avaliar o desenvolvimento dos projetos, principalmente atividades de currículo e ensino.

b - o desenvolvimento profissional é a área que está ligada ao aperfeiçoamento do trabalho de todos os profissionais envolvidos diretamente na gestão pedagógica da instituição, desde os profissionais técnicos como pedagogos, TAEs, psicólogos, assistentes sociais e principalmente os docentes. É necessário que se pense um programa de formação contínua e se invista em processos de atualização e minimização de problemas relacionados com a atividade-fim da instituição: a aprendizagem discente. Dessa forma, as competências requeridas para essa finalidade se debruça sobre:

- Identificar necessidades de formação docente;
- Promover ações de desenvolvimento profissional através de cursos, oficinas, grupos de estudos, entre outros;
- Proporcionar momentos de análise e de reflexão sobre as concepções pedagógicas e práticas docentes em condições concretas do cotidiano, os espaços de discussão como reuniões pedagógicas são vistos como lugar de troca de experiência, cooperação e ajuda mútua entre os docentes.

c - a cultura organizacional apontada por Libâneo (2015) como elemento indissociável das práticas de organização e gestão, deve ser vista também pela gestão pedagógica como um meio de se atingir os fins da educação, pois conforme destaca o autor “o modo de funcionar da escola, tanto nas relações que se estabelecem no dia a dia quanto nas salas de aula, é construído pelos seus próprios membros, com base nos significados que dão ao seu trabalho, aos objetivos da escola, às decisões que são tomadas.” (LIBÂNEO, 2015, p.93).

Assim, a criação de um clima favorável, o engajamento de toda a comunidade escolar no alcance dos objetivos das ações da gestão, devem ser estimuladas de forma que todos se sintam parte do processo. É a partir da interação entre gestores, professores, alunos, pais e

demais funcionários que a instituição vai adquirindo traços culturais próprios, formando crenças, valores, significados, modos de agir e práticas singulares, que lhe dão identidade própria. Competências essenciais para essa atuação:

- Aplicar procedimentos de lideranças democrático-participativa que possam desenvolver ações de engajamento nas políticas educacionais da instituição, assegurando a sua viabilidade;
- Promover a participação efetiva da comunidade escolar nas ações da gestão para a melhoria do processo educacional;

d - A avaliação é um requisito indispensável para descobrir se as finalidades estão sendo atingidas e identificar problemas que afetam a qualidade do processo de aprendizagem. De maneira geral as formas de avaliação que tem sido desenvolvidas na COPED, relatadas pelos partipantes, até então, era de maneira informal, não havia nada sistematizado, nenhum plano de ação, metas e resultados esperados. E aqui as mudanças apontam para que a partir de agora se desenvolva um trabalho mais sistemático, com a interpretação dos resultados levados a reflexão e a tomada de decisão pela gestão pedagógica, seja realizado. Elencamos algumas competências que podem ser necessárias para essa atuação:

- Acompanhar as ações de avaliação do rendimento escolar dos alunos e do próprio trabalho da COPED junto aos docentes para sanar as dificuldades;
- Colaborar com os docentes na utilização de procedimentos de diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem dos discentes;
- Promover a atualização docente no que concerne a técnicas, procedimentos e elaboração de instrumentos de avaliação da aprendizagem.

As contribuições acima, sintetizam as reflexões da pesquisadora em relação ao papel que é atribuído a COPED, ou seja, a coordenação dos processos pedagógicos. Todas as áreas de atuação se articulam e fazem parte de um processo ininterrupto de idas e vindas, quando todas as áreas são interdependentes e se interligam de modo que o tempo todo estão sendo avaliadas e processadas. Não será algo fácil de ser implementado, mas tomando por base a necessidade de mudanças apontada por todos os participantes da pesquisa, acreditamos que seja um ponto de partida para o trabalho dos profissionais da COPED e um desafio que temos certeza, será de grande impulso para a redefinição da identidade dos profissionais da COPED e o desenvolvimento de práticas transformadoras no *campus* João Pessoa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As motivações para o desenvolvimento desta pesquisa, impulsionadas pela experiência e inquietações da pesquisadora em buscar possibilidades de atuação para os profissionais da COPED no IFPB, a partir do problema de pesquisa apresentado: quais as identidades e as práticas dos profissionais da COPED no IFPB considerando as possibilidades e limitações da formação e da prática, clama para si grandes responsabilidades. Pois, atuando como coordenadora pedagógica de um dos campi do IFPB, o de Campina Grande, o desafio maior foi o necessário distanciamento do objeto para a busca de respostas das quais indiretamente também era a interessada, pois conforme Freitas e Ghedin (2014, p. 128) "essa complexa relação requer do pesquisador [...]certa desenvoltura intelectual, pelo necessário distanciamento reflexivo do objeto que lhe garanta o rigor, sem deixar de perceber o entrelaçado das relações".

As ideias iniciais foram aprofundadas no percurso realizado, reformuladas e ampliadas, trouxeram consideráveis contribuições para o entendimento teórico sobre o trabalho da coordenação pedagógica no Brasil e no IFPB. A coleta de dados através da técnica de entrevistas narrativas revelou-se uma forma riquíssima de contar a história da COPED e perceber os movimentos que a constituiu como setor da gestão pedagógica do IFPB. Dessa forma, retomando ao objetivo geral deste estudo que foi de analisar as identidades e as práticas cotidianas dos profissionais que atuam na COPED do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, considerando as possibilidades e limitações da formação e da prática cotidiana, pensamos que o caminho percorrido possibilita apontar alguns encaminhamentos e reflexões.

Em relação ao primeiro objetivo específico que foi de "investigar a trajetória da COPED como setor da gestão pedagógica no âmbito do IFPB", consideramos que os relatos dos participantes nos possibilitaram contar uma história até então desconhecida resultando na construção de uma linha do tempo que evidencia os principais marcos da atuação da COPED no *campus* João Pessoa.

A pesquisa demonstrou que, partindo de uma atuação fiscalizadora, a COPED foi evoluindo até os moldes atuais com uma atuação mais de assessoria aos processos pedagógicos da instituição, consideramos esse levantamento um dado importante e esclarecedor, principalmente para os profissionais que entraram recentemente no instituto e desconhecem as lutas, os embates que travaram os profissionais que os antecederam e que favoreceram inclusive o aumento do quadro de servidores nesse setor em todos os *campi.*

Para o objetivo específico “evidenciar a partir dos relatos dos participantes as visões dos pedagogos e TAEs sobre os processos identitários atribuídos pela instituição e pelos próprios sujeitos sobre seus papéis”, ficou expresso nos relatos a dificuldade que os profissionais da COPED do IFPB tem de se reconhecer como sujeitos de identidade, as falas enfatizam as tensões decorrentes entre os sentidos de “atribuição” e “ pertença” que rondam a constituição identitária dos sujeitos da COPED, a falta de uma identificação clara com o que é realmente papel da COPED interfere na identificação com as atribuições do setor.

O objetivo “mapear as práticas cotidianas realizadas pela COPED no tocante aos processos de gestão do ensino e da aprendizagem” acreditamos que atingimos ao discutir as contribuições trazidas pelos relatos dos participantes sobre como se organizam as atividades desenvolvidas pela COPED no *Campus* João Pessoa confrontando-a em seus movimentos de constituição e de transformação.

Quanto ao objetivo de “identificar como o processo de constituição da identidade e das práticas desenvolvidas pelos pedagogos e TAEs colaboram para mudanças no processo pedagógico do IFPB” pensamos trazê-lo como parte das nossas reflexões já que as contribuições trazidas nos relatos dos participantes se organizam em torno das mudanças que são percebidas por eles próprios, o que dá legitimidade as proposições que elencamos a seguir:

- O reconhecimento do importante papel que a coordenação pedagógica desempenha na gestão dos processos pedagógicos nas instituições de ensino

Evidenciado exaustivamente nos relatos dos participantes, o reconhecimento por parte da instituição que desconhece o seu papel articulador, formador e transformador. Percebe-se que não se tem clareza nem pelos gestores muito menos pelo corpo docente e discente, o que leva a equívocos sobre a sua prática. O próprio profissional da COPED tem dificuldade de exercer esses papéis, pois não se impõe como elemento chave da gestão pedagógica, como exemplificada pelos próprios participantes, o emponderamento do seu papel é o caminho para o alcance de resultados no tocante a essa dificuldade;

- A clareza sobre sua identidade

O pedagogo e o TAE são profissionais da gestão pedagógica e sua atuação é delimitada nas atribuições da COPED, urge que se tenha institucionalizado essas competências e atribuições para que os profissionais se identifiquem com o setor e consequentemente desenvolva um sentido de pertença e propague uma identidade que aos poucos poderá ser reconhecida pela

comunidade escolar. A falta de limites sobre as atribuições faz com que os profissionais sejam submetidos a demandas exageradas, gerando equívocos e desvios de cargo, o que provoca prejuízos para a gestão dos processos pedagógicos;

- Ênfase na formação continuada dos profissionais da COPED

Os profissionais da COPED tem formações diversas, mas seus limites de atuação considera-o preparado para atuar em todas as demandas na instituição. Algo problemático para esse profissional que se ver submetido a vexames por não dominar áreas que fogem a sua competência. Garantir uma divisão por área de formação poderá resultar em melhoria da atuação, cabendo à instituição de acordo com seu planejamento observar programas e projetos de formação que invistam numa formação fomentadora de melhoria na atuação da COPED e consequentemente na formação continuada docente;

- Foco no planejamento das ações da COPED

Em sua maioria os participantes relataram situações de falta de planejamento refletindo em ações imediatistas, desordenadas e reacionais, essas situações são provocadoras de angústias e sensação de cansaço pelos profissionais. Quando não se tem o planejamento institucional como norte para as ações dos setores, as pessoas tendem a se acomodarem e a "tocar" a atuação de acordo com o surgimento das demandas, o resultado disso é a falta de clareza dos resultados, dificuldade em tomar decisões e a falta de reflexão sobre o cotidiano da prática. Dessa forma, o planejamento deve ser um aliado da prática da COPED e se ainda não faz parte do cotidiano da instituição é dever da COPED como coordenadora dos processos pedagógicos buscar a sua implementação;

- Atuação na formação continuada docente

Nos relatos dos participantes há uma clara indicação de que a COPED tem dever de atuar na formação docente, o que não fica muito definido é a maneira de como essa atuação se dará. Os docentes tem uma especificidade na sua prática que é de ensinar e para que esse ensino seja eficiente é necessário o domínio do conhecimento da área, além de outras competências que influenciam na aprendizagem do aluno, a COPED se atribui o domínio sobre as concepções pedagógicas e técnicas de ensino. No entanto, as mudanças trazidas pelo mundo digital modificaram consideravelmente esses aspectos e hoje já é consenso que se deve buscar a atualização constante dos assuntos relativos a essa área, assim para atuar na formação docente a COPED precisa trabalhar as relações interpessoais como forma de planejamento

conjunto dessa formação e ir buscar nas trocas, inclusive com outras instituições, experiências exitosas que possam servir de base para a tomada de decisão sobre essa ação e resultando num plano concensuado, discutido coletivamente com os docentes.

Dessa forma, acreditamos que esta pesquisa trouxe elucidações e reflexões para a compreensão da coordenação pedagógica no IFPB, colaborando para a ampliação do conhecimento teórico sobre o tema, o que beneficiará tanto os Institutos Federais como outras instituições de ensino técnico e também de ensino superior.

REFERENCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed., São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v. 8)

ALMEIDA Laurinda R. **Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública**. In. PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA L. R. (Orgs.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 6ª edição, São Paulo: Edições Loyola, 2003.

AMADO, Cybele. MONTEIRO, Elisabete. **Coordenação Pedagógica em foco.** Ano XXII, Boletim 1, abril 2012. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/estagio_supervisionado_III/material_apoio/apostila-coordenacao_pedagogica_em_foco.pdf>. Acesso em: 16 de outubro de 2016.

ANDRÉ, Marli E. D.A.; VIEIRA, Marili M. da S**. O coordenador Pedagógico e a questão dos saberes.** In. ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N (Orgs.) O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. São Paulo: Loyola, 2006.

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Um novo modelo de Educação, profissional e Tecnológica: concepção e diretrizes**. Brasília, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2006**, de 15 de maio de 2006. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes>. Acesso em: 29/10/2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02/2015,** 01 de julho de 2015. Define as diretrizes nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei 11.091**, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11091.htm>. Acesso em 08/12/2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (LDBEN). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em outubro de 2016.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 21/12/2016.

CURY, Carlos R. Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **RBPAE-Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** v. 18, n.2, jul./dez. 2002. Disponível em <http: seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25486/14810>. Acesso em: 21/12/2016.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREITAS, Liliane M.; GHEDIN Evandro L. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 19, janeiro/junho de 2015. P.111-131

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. **A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio**. In. FRIGOTTO Gaudêncio, CIAVATTA, Maria.(Orgs.). Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

GEHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In. Ferretti J. Celso; SILVA JUNIOR, J. dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales (Org.). Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

JOVCHELOVICH S. ,BAUER MW. Entrevista Narrativa. In: Bauer MW, Gaskell G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes; 2002.
LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6 ed. ver. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LÜCK, Heloísa. **Gestão participativa na escola**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Série Cadernos de Gestão.

_____. **Liderança em gestão escolar**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Série Cadernos de Gestão.

_____. A evolução da gestão educacional, a partir de mudança de paradigma. **Revista Gestão em Rede**, n.03, nov, 1997, p.13-18.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.**Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino. Desafios à prática reflexiva na escola. **Revista Pátio**, ano VI, nº 23. Set/out 2002.

MINAYO, Maria Cecília S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**. V. 17, 2012, p.621-626.

PORTAL do MTE - MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/ResultadoOcupacaoMovimentacao.jsf>. Acesso em: 17/10/2016.

MUYLAERT, C. J. et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. Ano 2014; v. 48 (Esp2), p. 193-199.

OLIVEIRA, Eloiza.G., CORRÊA Rosângela S. **Ação da supervisão educacional e formação humana: interferência no processo de emancipação do homem por meio da atuação nos conselhos**. In: RANGEL, Mary, FREIRE Wendel (Orgs.) Supervisão Escolar: avanços de conceitos e processos. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

OLIVEIRA, Inês B. de; SGARBI, Paulo. A invenção cotidiana da pesquisa e de seus métodos. Educ. e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 15-22, jan./abr. 2007. Disponível em: < http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01/11/2016.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 16. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A qualidade da escola pública: a importância da gestão escolar**. In. VIANA, F. S. et al. (Orgs). A qualidade da escola pública no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

_____. **O trabalho do diretor escolar diante do caráter político pedagógico da escola**. In: LUCENA C., SILVA JR, J. R. (Orgs.) Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais. São Paulo: Xamã, 2012.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais, uma revolução na educação profissional e tecnológica**. In: _____ (org.) Institutos Federal, uma revolução na educação profissional e tecnológica Brasília: Moderna, 2011.

PIMENTA Selma Garrido. **Professor Reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.), Saberes pedagógicos e atividade docente. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. **A Formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Relatório final. São Paulo: Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, 2011.

_____. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de pesquisa.** V.42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012.

PLACCO, Vera M. N. S. **O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola**. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA L. R. (Orgs.), O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 6ª edição, São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares. **Ensino médio integrado: formação politécnica como horizonte?** Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. CE. Recife: 2012.

PORTAL DO IFPB. **Descrição dos Cargos PPCTAE**. Disponível em: <http://www.ifpb.edu.br/servidor/tecnico-administrativo/descricao-dos-cargos-pcctae>. Acesso em 08/12/2016.

PORTAL DO IFPB. Diretoria de Articulação Pedagógica – DAPE**. Atribuições e competências**. Disponível em: <http://www.ifpb.edu.br/pre/articulacao-pedagogica/diretoria-de-articulacao-pedagogica>. Acesso em 04/12/2016.

QUEIROGA, Ana Lúcia Ferreira de. **Pedagogia das competências**. João Pessoa. Editora Universitária da UFPB, 2011.

RIO DE JANEIRO (RJ). Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. **Lei nº 2.619**. Dispõe sobre a estrutura organizacional, pedagógica e administrativa da rede pública municipal de educação. Rio de janeiro, 1998. Disponível em <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf. >Acesso em 31/10/2016**.**

ROCHA, Soraia da Silva. **Atuação dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de São Paulo: implicações políticas e sofrimento no trabalho**. Campinas, SP: 2014. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade estadual de Campinas. Faculdade de educação.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n.130,p.43-62,jan./abr.2007.

WELLER, W.; ZARDO, S. P. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista FAEEBA - Educação e contemporaneidade**. Salvador, v.22, n.40. p.131-143, jul/dez. 2013.

WELLER, Wivian. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Shütze. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPed, 32**., 2009, Caxambu, MG. Anais… Caxambu, MG: ANPeD, 2009. p.1-16

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre o trabalho da coordenação pedagógica no Instituto Federal da Paraíba - IFPB, suas identidades e práticas e está sendo desenvolvida pela pesquisadora MARIA DO SOCORRO LIMA BUARQUE aluna do Curso de Mestrado em Gestão nas Organizações Aprendentes-MPGOA da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profª Dra. ADRIANA VALÉRIA SANTOS DINIZ.

Os objetivos do estudo são:

- Objetivo geral: analisar as identidades e as práticas da coordenação pedagógica no Instituto Federal da Paraíba, considerando as possibilidades e limitações do trabalho cotidiano. E como objetivos específicos:
- Investigar a trajetória da COPED como um setor da gestão pedagógica no âmbito do IFPB;
- Evidenciar, a partir dos relatos dos participantes, as visões dos pedagogos e TAEs sobre os processos identitários atribuídos pela instituição e pelos próprios sujeitos sobre seus papéis;
- Mapear as práticas cotidianas realizadas pela COPED no tocante aos processos de gestão do ensino e da aprendizagem;
- Identificar como o processo de constituição da identidade e das práticas desenvolvidas pelos pedagogos e TAE colabora para mudanças no processo pedagógico do IFPB.

A finalidade deste trabalho é contribuir com reflexões de natureza formativa para um segmento da gestão pedagógica, para sua inclusão efetiva, na perspectiva de uma atuação superadora das dificuldades que se apresentam como desafios na Coordenações Pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba.

Solicitamos a sua colaboração para participar dessa pesquisa através do uso da técnica de pesquisa de entrevista narrativa, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação com possibilidade de publicação em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com

Seres Humanos em conformidade com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento

_____

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora
MARIA DO SOCORRO LIMA BUARQUE

Endereço (Setor de Trabalho): IFPB - Campus Campina Grande - Telefone: (83) 2102- 6237 - (83)99912-3123

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

(83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

_____

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE B - TÓPICO-GUIA DA ENTREVISTA NARRATIVA

( ) Pedagogo ( ) TAE

- História de vida profissional na Instituição:

  Relate como se deu a admissão como pedagogo(a) ou TAE na instituição e no setor?

  História da coordenação na instituição:

  Como a coordenação se configurava na época da entrada em exercício na instituição?

  Por quais profissionais era formada?

  Você sabe de que forma a coordenação pedagógica se constituiu no campus?

- Identidades:

  Como percebe/percebia o papel do pedagogo ou TAE na instituição?

  De que forma foi instruído ou treinado para o trabalho?

  Que desafios enfrentou/enfrenta?

  De que forma a atuação dos profissionais foi direcionada no dia a dia da instituição?

  Na sua opinião, como o profissional é visto na Instituição?

- Práticas cotidianas:

  Onde atuava/atua?

  De que forma atuava/atua?

  Percebia/percebe resultados coerentes com as competências e atribuições nas intervenções que faz/fazia no processo educativo?

  Sente necessidade de mudanças na atuação?