

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO SOCIORRELACIONAL: SUBJETIVIDADE, TRABALHO PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO INFANTIL

*Andreia dos Santos Gomes Vieira**, *Cristina Massot Madeira-Coelho***

RESUMO

Este artigo é parte de uma pesquisa sobre como a subjetividade social escolar se expressa no trabalho pedagógico, realizada para a conclusão de curso de Mestrado em Educação. Com base na Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural histórica de González Rey e colaboradores e nos pressupostos da Epistemologia Qualitativa, objetivamos refletir sobre processos de subjetividade social da instituição educacional que possibilitaram a construção do espaço-tempo da coordenação pedagógica como espaço sociorrelacional favorecedor do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Participaram deste estudo professores, gestores, coordenadores pedagógicos e auxiliares de educação de uma escola de Educação Infantil, localizada em uma Região Administrativa do Distrito Federal, que atende crianças de 4 a 6 anos. Dentre os instrumentos utilizados como forma de expressão do outro, realizamos dinâmicas conversacionais e observações participantes. Diante das informações levantadas, a coordenação pedagógica foi vista como um espaço sociorrelacional favorecedor de produções subjetivas dos agentes escolares em que a emocionalidade e as trocas simbólicas, presentes nas ações dos profissionais em relação ao espaço-tempo da coordenação coletiva, propiciaram o movimento da subjetividade e o exercício da autonomia na ação dos profissionais para a construção de uma ação pedagógica coletiva.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Subjetividade social. Espaços sociorrelacionais.

* Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. ORCID: 0000-0002-0582-6472. Correo eletrônico: andrea.pacp@gmail.com

** Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). Mestra em Linguística pela UnB. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UnB. ORCID: 0000-0002-9727-5419. Correo eletrônico: cristina.madeira.coelho@gmail.com

EDUCATIONAL ADMINISTRATION AS A SOCIAL RELATIONAL ENVIRONMENT:
SUBJECTIVITY, PEDAGOGICAL WORK AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

This article is part of a more extensive research on how social subjectivity affects the pedagogical work. This investigation was conducted at the Education Graduate Program of the University of Brasilia as part of the thesis. It has its theoretical basis on the Theory of Subjectivity within a cultural-historical approach and on Qualitative Epistemology postulates, both developed by González Rey and collaborators. The aim of this study was to reflect on processes of social subjectivity that promoted the construction of the educational administration setting as a social relational environment that advanced pedagogical work in early childhood education. The subjects of this research were teachers, managers, educational administrators and other school assistants, who worked at an early childhood school (4-6 years old), located in an administrative region of the Federal District, in Brazil. Among the methodologies used to express otherness, we worked with conversational dynamics and participant observation. According to the data gathered, educational administration was considered a social relational environment that nurtured school agents' subjectivity. In this collective administration setting, the emotionality and the symbolical exchanges present in the actions of such professionals fomented a raise in subjectivity as well as a fortification of these professionals' autonomy for the construction of a collective educational practice.

Keywords: Educational administration. Social subjectivity. Social relational environments.

LA COORDINACIÓN PEDAGÓGICA COMO ESPACIO SOCIORRELACIONAL:
SUBJETIVIDAD, TRABAJO PEDAGÓGICO Y EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN

Este artículo es parte de una investigación sobre cómo la subjetividad social escolar se expresa en el trabajo pedagógico, realizada para la conclusión de la Maestría en Educación. Con base en la Teoría de la Subjetividad en la perspectiva cultural histórica de González Rey y colaboradores y en los presupuestos de la Epistemología Cualitativa, se tiene como objetivo reflexionar sobre procesos de subjetividad social de la institución escolar que hicieron posible la construcción del espacio-tiempo de la coordinación pedagógica como espacio sociorrelacional favorecedor del trabajo pedagógico en la Educación Infantil. Formaron parte de este estudio profesores, gestores, coordinadores pedagógicos y auxiliares de educación de una escuela de Educación Infantil ubicada en una Región Administrativa del Distrito Federal, que atiende a niños de 4 a 6 años. Entre los instrumentos utilizados como forma de expresión del otro, se realizaron dinámicas conversacionales y observaciones

partícipes. Ante las informaciones recogidas, se infiere que la coordinación pedagógica fue vista como un espacio sociorrelacional favorecedor de producciones subjetivas de los agentes escolares, donde la emocionalidad y los intercambios simbólicos, presentes en las acciones de los profesionales en relación con el espacio-tiempo de la coordinación colectiva, favorecieron el movimiento de la subjetividad y el ejercicio de la autonomía en las actitudes de los profesionales en la construcción de una acción pedagógica colectiva.

Palabras clave: *Coordinación pedagógica. Subjetividad social. Espacio sociorrelacional.*

1 INTRODUÇÃO

O espaço da coordenação pedagógica nas instituições escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal é uma conquista decorrente de movimentos de professores e seu sindicato em articulação com o Governo do Distrito Federal, tendo em vista a qualidade da educação pública.

Como um espaço-tempo no cotidiano das escolas, a coordenação coletiva destina-se ao desenvolvimento e à articulação do trabalho pedagógico e da formação continuada, primordial no planejamento, acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da Escola. Esse documento é resultante de um processo coletivo de avaliação, estudo, reflexão, discussão, escrita e reescrita, principalmente, de decisão democrática (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Parte do sistema educacional institucionalizado do Distrito Federal, as coordenações pedagógicas nas escolas são normatizadas por orientações gerais presentes nas propostas educativas comuns para todas as escolas; todavia esses processos se desenvolvem de modo diferenciado tomando forma específica em cada unidade escolar. Conforme assinalam Mitjás Martínez e González Rey (2017), os processos socialmente instituídos implicam a ação subjetivamente comprometida dos indivíduos definidos por suas produções subjetivas provenientes de suas experiências vividas.

Nessa perspectiva, corroboramos Martins (2015, p. 98), o qual aponta, no âmbito das políticas públicas, que o poder formal institucionalizado que tenta direcionar e regular a atuação das e nas escolas “[...] não é suficiente para gerar mudanças profundas no cenário escolar e nas relações entre os profissionais que atuam na escola e seu público [...]”. Isso nos remete à singularidade existencial de cada instituição escolar, resultante das construções e relações dos indivíduos que vivenciam e convivem nesse espaço.

O valor do singular para a construção de conhecimento configura um dos princípios basilares do escopo teórico da Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica de González Rey e Mitjás Martínez (2017). Na tentativa de gerar inteligibilidade às questões inerentes aos processos humanos, avança na compreensão da subjetividade, que, diferentemente da compreensão de subjetivismo individualista, abrange a processualidade e a complexidade das dimensões individuais e sociais. Produzidas e organizadas na vida cultural humana, à luz do caráter

simbólico-emocional, tais dimensões são configuradas de modo recíproco e contraditório, complementar e recursivo, formando um único sistema com qualidade singular, a subjetividade.

Mais que uma estrutura física ou espaço burocrático, uma escola é feita por pessoas, em trama complexa, configuracional e sistêmica produzida por suas subjetividades, que são constituintes e se constituem na tensão com sentidos igualmente subjetivos produzidos nos espaços de convivência social. Essa lógica configuracional exclui a concepção de determinismos e abre caminhos para a compreensão de processos singularizados.

Entendemos que a Teoria da Subjetividade e suas categorias teóricas, em articulação com o campo da Educação, configuram-se em possibilidades para a compreensão da complexidade dos processos educativos protagonizados pelos atores escolares no espaço relacional da escola. Nele, atuam e convivem, de forma singular, ainda que dentro de um sistema educacional único, com um currículo comum, e diretrizes e referenciais educativos específicos.

A proposição deste texto, conforme já mencionado, é refletir sobre processos de subjetividade social da instituição Escola que possibilitam a construção do espaço-tempo da coordenação pedagógica como espaço sociorrelacional favorecedor do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

A análise apresentada tem como base a pesquisa de mestrado realizada durante o ano letivo de 2018, em uma instituição educacional da rede pública de ensino, localizada em uma Região Administrativa do Distrito Federal, que atende crianças de 4, 5 e 6 anos na Educação Infantil.

Como aporte metodológico, utilizamos a metodologia construtivo-interpretativa, decorrente da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005), desenvolvida para o estudo da subjetividade numa perspectiva cultural-histórica; tem como princípios o caráter participativo, o caráter dialógico e a singularidade, enquanto instâncias de construção do conhecimento. Na pesquisa desenvolvida, o processo de análise das informações ocorreu ao longo do período de investigação por meio da construção de indicadores e hipóteses sobre a constituição da subjetividade social presente na escola *locus* de pesquisa.

2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL

Como já indicado, o espaço-tempo da coordenação pedagógica na rede pública do Distrito Federal foi uma conquista importante do magistério público em relação à qualidade da educação pública e à superação da fragmentação do trabalho pedagógico.

O Distrito Federal é referência dessa conquista em relação aos demais estados e municípios brasileiros. Os professores possuem um espaço dentro de sua carga horária utilizado para planejamento de suas atividades e para sua formação continuada na própria escola e/ou em outros espaços formativos.

Segundo a Orientação Pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2014), a coordenação pedagógica precisa consolidar-se como espaço-tempo de reflexões geradas pelos processos formativos e autoformativos. Os processos de ensinar e aprender, as estratégias para conhecer os estudantes, os planejamentos, as experiências pedagógicas, a avaliação, a autoavaliação e a articulação do coletivo na cons-

trução do Projeto Político-Pedagógico da escola precisam ser contemplados nesse espaço-tempo.

O documento ressalta o prefixo “co” da palavra coordenação, que significa “estar próximo, junto com os pares”. Assim, representa a possibilidade de uma *co+ordenação* em que o trabalho pedagógico alicerça-se “[...] na reflexão da prática sem desprezo aos procedimentos, na ação coletiva e emancipadora, cujo foco está no processual levando à construção de trabalho colaborativo, constituindo-se como espaço-tempo.” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 30).

O garantir da coordenação pedagógica no espaço da escola, como destaca o documento, pretende contribuir para a superação da fragmentação do trabalho pedagógico, para a criação de estratégias que articulem a teoria à prática e possam embasar processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Vislumbrar-se-ia, dessa forma, a educação como compromisso de todos os envolvidos em vista do alcance dos objetivos elencados no Projeto Político-Pedagógico institucional.

Na rede pública de ensino, geralmente é um docente da escola que assume a coordenação pedagógica. Como educador-formador, mediante o trabalho pedagógico coletivo, estas são demandas do coordenador pedagógico: a) discutir o entendimento de teoria e de prática; b) ouvir os professores para identificar suas demandas práticas e recomendar estudos que auxiliem a reflexão sobre o trabalho pedagógico; c) criar mecanismos que favoreçam a articulação da teoria à prática nos momentos de estudos, planejamentos, discussões; d) solicitar aos professores que compartilhem suas leituras, experiências, sugestões didático-metodológicas; e) identificar professores com práticas pedagógicas interessantes para realizarem oficinas com o grupo (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Desse modo, a articulação e mobilização da equipe escolar também perpassa o engajamento do coordenador pedagógico, que, junto à equipe diretiva, tem papel importante para o planejamento, a elaboração e o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Para tanto, é necessário construir, no espaço institucionalizado da coordenação pedagógica, relações que rompam com a hierarquização e que sejam incentivadas pelo diálogo, partindo do axioma da construção coletiva e do respeito pelos múltiplos processos dos agentes que interagem nesse espaço, como discorre Mundim (2011).

3 A SUBJETIVIDADE SOCIAL DA ESCOLA E SUAS MANIFESTAÇÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO

No referencial teórico que nos baliza, a escola como contexto social é caracterizada por subjetividade social singular, constituída e constituinte de produções subjetivas individuais, que “[...] representam um sistema de configurações únicas em que se expressam os processos mais significativos da organização, os sistemas de relações e o trabalho pedagógico de cada escola.” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 89).

Para os autores, a subjetividade social da escola organiza-se no devir de suas atividades, nas formas de relação e integração entre os diferentes grupos escolares, no funcionamento e na organização do trabalho pedagógico, nas características da comunidade em que a escola está inserida, nas peculiares diferenças entre as redes de ensino públicas e particulares, entre outras.

Como um sistema configuracional, a subjetividade social é um aspecto fundante na qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos, e consequentemente dos processos e das práticas escolares que tanto constituem o trabalho pedagógico quanto objetivam formar o novo cidadão, colaborando para que se desenvolva em sua integralidade.

Ao tratar da qualidade na Educação Infantil, Sousa (2014) reflete que trabalho pedagógico nesse âmbito específico deve ser entendido em sua complexidade, sua multidimensionalidade e suas relações teórico-práticas, sem perder de vista que a ideia de qualidade se refere antes de tudo ao desenvolvimento humano e à vida. A autora pondera que a qualidade educativa na primeira etapa da educação básica não pode se restringir apenas ao trabalho pedagógico da sala de aula, pois deve envolver todos os profissionais da Educação Infantil e, de modo mais amplo, as famílias das crianças atendidas.

Isto posto, a coordenação pedagógica na escola é parte da rede complexa em que processos educacionais se desenvolvem. É um lugar de produção subjetiva, perpassado por sistemas normativos, técnicos e relacionais que são configurados subjetivamente de forma simultânea e recursiva nos indivíduos, nos espaços sociais em que eles se relacionam e nas ações em que estão implicados. Portanto, o modo como a subjetividade social está constituída pode ser favorecedor da construção de um trabalho pedagógico significativo, impulsionador que leva à reflexão e à problematização das práticas pedagógicas.

Processos subjetivos são engendrados pelo indivíduo; logo, não é possível garantir o efeito de uma ação intencional a partir de aspectos externos. A produção de sentidos subjetivos não está associada à ação em si, mas ao que é gerado pela ação pelo próprio indivíduo e pela relação que este estabelece com quem realiza a ação.

O caráter que uma influência possuirá para o desenvolvimento humano dependerá muito de seu sentido subjetivo, o qual não está contido na influência em si mesma, como atributo universal, mas como resultado da complexa interação entre uma experiência concreta do sujeito e os recursos subjetivos de que dispõe no momento de experimentá-las. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 141).

Reconhece-se, assim, que não existe, sob o viés da Teoria da Subjetividade, a relação direta de causa-efeito. Com essa afirmação, os autores chamam atenção para a complexidade dos processos subjetivos produzidos pelos indivíduos que estão presentes nos diferentes processos humanos. A subjetividade não é inerente ao indivíduo, constitui-se e desenvolve-se nos espaços sociorrelacionais em que a pessoa está inserida. No campo da educação, cabe aos profissionais criarem espaços de atividades e comunicação que possam favorecer a geração de sentidos subjetivos mobilizadores da ação e assim propiciarem processos educativos que se orientem ao desenvolvimento de todos.

Os sentidos subjetivos, que representam a experiência humana no âmbito subjetivo, são múltiplas e dinâmicas unidades de processos simbólico-emocionais que se sucedem, constante e fluidamente, no curso da experiência e que, processualmente, definem percepções, ideias e estados dos indivíduos em formas singulares de subjetivação, como expressam Mitjáns Martínez e González Rey (2017).

terpretativa de que a coletividade – tal qual estava configurada a subjetividade social da escola, produzida pelos agentes escolares – manifestava-se em diferentes expressões do trabalho pedagógico. A qualidade das relações no contexto escolar se mostrou favorecedora da participação e atuação dos diferentes segmentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Como, via de regra, as atividades laborais próprias de cada função institucionalmente definida são geridas por seu responsável direto. Porém, na escola estudada, observamos o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar em prol do desenvolvimento das ações pedagógicas. Isso nos apontava que na escola existia o reconhecimento da capacidade de contribuição dos diferentes agentes da comunidade escolar para a melhoria e o desenvolvimento do trabalho pedagógico, fundamentando o indicador de que a atuação dos agentes escolares estava em consonância com o modo como a coletividade estava configurada na subjetividade social da escola.

Essa conjectura se expressava também no espaço da coordenação pedagógica. Em uma das formações que acompanhamos, o objetivo era o aprofundamento dos conteúdos estabelecidos pela Lei n.º 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino de História da África, Cultura Afro-brasileira e Cultura Indígena nos estabelecimentos de ensino públicos. Essa formação específica, em que estiveram presentes professores de ambos os turnos, coordenadores e corpo diretivo, foi protagonizada por professores da própria escola, que compartilharam suas experiências e se organizaram para propor reflexões acerca da temática que envolve o contexto da Educação Étnico-racial.

A Professora Solange² trabalha na escola pesquisada há seis anos, ministrou, com mais duas colegas, a formação supracitada. Para ela, o convite para ministrar a formação foi muito significativo, movimentou nela emoções que a levaram a sentir-se reconhecida, importante e valorizada.

Eu fiquei muito feliz quando recebi o convite de ministrar a formação, pois, em nosso meio, existem muitos professores capacitados e às vezes não damos valor, preferimos convidar pessoas de fora, às vezes por ter nome. Esse momento é importante porque nos possibilita maior aprendizado e também mais interação com o grupo. (Professora Solange, dinâmica conversacional, setembro/2018).

As informações produzidas durante a pesquisa de campo possibilitaram compreender que, no âmbito da escola, existia uma representação compartilhada de que a divulgação e o compartilhamento de boas experiências e iniciativas são formas de dar visibilidade ao trabalho pedagógico em vista da educação pública de qualidade. Consequentemente, são iniciativas que corroboram a ruptura do estigma que generaliza as escolas da rede pública como desorganizadas e de qualidade inferior. Assim, professores e servidores de outros segmentos eram protagonistas participantes das ações pedagógicas realizadas na escola.

A forma como a coordenação coletiva foi organizada garantiu que professores protagonizassem o espaço-tempo da coletividade, indicando-nos a valori-

² Para preservar a identidade das professoras colaboradoras da pesquisa, os nomes são fictícios.

zação de profissionais da própria escola, que conhecem a comunidade e a linha de trabalho da escola e têm experiências interessantes a compartilhar.

A relação afetiva entre os agentes escolares se mostrou favorecedora para que as professoras formadoras pudessem compartilhar suas experiências e reflexões teórico-práticas de maneira mais segura e tranquila, como expressou a Professora Solange.

A receptividade de profissionais participantes da coordenação coletiva para com os colegas que ministraram a formação pode ser notada pelo envolvimento nas propostas que eles apresentaram. O diálogo animado, o clima mais descontraído, a disponibilidade em participar, em se movimentar, em dançar no espaço físico foram aspectos mais evidentes nas formações realizadas com a regência dos pares do que naquelas realizadas por profissionais externos à escola. Sentimentos cunhados nas relações estabelecidas estão configurados de forma diferenciada e singular, corroborando a forma como os profissionais da instituição constroem sua participação e suas formas de funcionar na escola.

Tais elementos nos permitiram refletir sobre a importância da construção do espaço sociorrelacional como espaço de produção subjetiva frente às vivências propiciadas pela convivência escolar, que atestam outros pontos levantados pela Professora Solange. Ela se refere ao valor da coordenação pedagógica como espaço para interagir, para conhecer os colegas e criar laços afetivos, fatores importantes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico coletivo. Desse modo, compreendemos que a emocionalidade expressa por nossos colaboradores representa afetos que os acompanham em suas ações no contexto da escola, seja para a participação, seja em suas relações pessoais ou funcionais.

Em outra coordenação pedagógica que acompanhamos, foi realizado um estudo organizado pela equipe gestora: aqui incluídas a diretora, a supervisora pedagógica e as duas coordenadoras da escola. Os professores foram recebidos com um café da manhã, bolos, pães, patês, cardápio feito por profissionais e pelas famílias da própria comunidade escolar. Nessa coordenação pedagógica, destacamos o protagonismo do grupo diretivo, os estudos realizados e a coletividade de toda a programação da atividade, em que, desde o planejamento até a organização e execução da proposta, tudo foi feito em conjunto.

A coordenadora Sônia se refere à coordenação como um espaço da coletividade, em que há a possibilidade de, juntos, rever, repensar, conversar sobre o que já foi feito e reavaliar as ações empreendidas. Ela enfatiza como principais características desse espaço a aprendizagem e a ajuda mútua.

Coordenadora Sônia: A gente sempre está pensando em uma coisa diferente, estamos sempre pensando o que fazer com as crianças. Eu converso muito com as colegas. Em relação às atividades com as crianças, a gente nunca faz igual, mesmo que já tenha dado certo em outros momentos, entende? A gente nunca faz a mesma coisa e, quando é algo parecido, a gente faz diferente.

Pesquisadora: Você atribui isso a quê?

Coordenadora Sônia: Eu não sei. Acho que é porque a gente conversa muito. A gente, os professores e a gestão. Falo minhas ideias para elas, a gente troca, reflete junto. Eu gosto de pensar junto. O trabalho é muito melhor. Mas que infelizmente nem todos conseguem entender a importância desse momento. (Dinâmica conversacional, setembro/2018).

A crença na ideia da coletividade como valor para o funcionamento da escola fica evidenciada na justificativa da professora. A coletividade torna-se, assim, mais do que um acontecimento, um valor simbólico-emocional que socialmente constitui esse fazer e que simultaneamente é constituído por ele como vivência simbólico-emocional das pessoas que aí convivem.

Campolina (2012) esclarece que as relações entre os sujeitos e as experiências singulares integram a complexidade escolar, assinalando a existência de múltiplos significados da escolarização construídos no cotidiano escolar. Os processos educativos passam a ser vistos segundo a multiplicidade de experiências produzidas pela própria escola, e não apenas como uma estrutura burocrática da prática e simbólica. Processos educacionais passam a ser geradores de produções singulares que se organizam como experiências diferenciadas e que revelam o valor da dimensão subjetiva escolar.

Como já foi salientado, a coordenação coletiva também é um espaço privilegiado para a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), “[...] instrumento de emancipação e organização do trabalho da Escola, que tem na Coordenação Pedagógica o lócus primordial de sua concepção, acompanhamento e avaliação [...]” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 12).

A seguinte anotação, parte das Notas do Diário de Campo - Junho/2018, procura evidenciar o valor dessa coletividade na definição de ações decorrentes de planejamentos que tinham por base o PPP da escola.

Em uma reunião coletiva, a discussão versava sobre o acompanhamento e planejamento das verbas destinadas à dimensão pedagógica. Uma das servidoras, auxiliar de educação, pediu a palavra, lembrando um acordo anterior em que havia sido definido que uma parte da verba seria empregada em um toldo entre a portaria da escola e a entrada do pátio. Como resposta à intervenção da servidora, a diretora disse que essa era sim uma das necessidades apontadas, mas que, no entanto, nesse momento a prioridade eram ações voltadas ao pedagógico. Em tréplica, a servidora respondeu que tudo na escola relacionado às crianças era parte do pedagógico e concluiu afirmando que, se o toldo era para que elas não se molhassem, tal ação cabia como ato pedagógico. Como resultado desse debate, o toldo foi incluído entre as prioridades da dimensão pedagógica, e a servidora continuou como uma das mais ativas participantes do planejamento orçamentário. Em outros momentos, a postura ativa de outros agentes escolares também emergiu, como em reuniões avaliativas e de planejamento, em falas, posicionamentos, organização de dinâmicas. (Notas do Diário de Campo, junho/2018).

O evento corrobora o que conjecturamos como a construção da coletividade: nessa escola existem tarefas que são, sim, próprias de cada função e são geridas por seus responsáveis, mas o que queremos destacar é que, na organização do trabalho pedagógico, o planejamento, as ações e as decisões não estão a cargo de um só segmento. Isso indica que na escola existe o reconhecimento da capacidade de contribuição da coletividade para a melhoria e o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Na trama configuradora, pontuamos que implicação afetiva estabelecida entre os agentes estava na base para a disposição da realização de tarefas que por vezes extrapolavam a delimitação de suas funções e complementavam suas ativi-

dades com reflexões sobre a articulação destas com o trabalho pedagógico. A forma como os agentes escolares se relacionam, se percebem e subjetivam suas relações na coletividade indica a maneira como veem a qualidade do trabalho pedagógico e o seu compromisso enquanto agentes escolares. Não há manifestações isoladas que alcancem o valor simbólico-emocional do espaço da coordenação coletiva.

Para a Teoria da Subjetividade, os espaços sociais não são apenas espaços físicos, mas compreendidos como aqueles em que se constituem relações, fonte e produção de sentidos subjetivos e configurações subjetivas. Podemos intuir das diferentes informações que fomos reunindo sentidos subjetivos e suas configurações singulares que organizam as ações das pessoas desse ambiente, em recursividade com o social, e não como externo um ao outro ou como determinante um do outro.

A valorização das capacidades do grupo para produzir ideias próprias demonstrou ser favorecedora da produção de sentidos subjetivos que reverberam no modo como esse espaço-tempo é subjetivado pelos agentes escolares que assim se posicionam e vivenciam a coordenação coletiva. Portanto, a construção de um espaço-tempo como um espaço sociorrelacional com estratégias que visem integrar e fortalecer os agentes educativos pode favorecer processos de emersão de sujeitos.

Como ressaltam Mitjans Martínez e González Rey (2017), transformados em sujeitos de sua atividade profissional, os agentes escolares são capazes de usar seus conhecimentos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico – em sua capacidade reflexiva, na criatividade e em outras formas desejáveis que possam se constituir em sistemas sociorrelacionais importantes para o desenvolvimento das subjetividades dos profissionais da educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A subjetividade social das instituições escolares se manifesta de forma singular nos indivíduos que as integram e na forma como o trabalho pedagógico acontece. O conjunto de princípios expressos na Teoria da Subjetividade articulados pela tessitura da produção de informações produzidas na esfera escolar possibilita a realização de novas construções teórico-práticas com potencial de nortear mudanças para a compreensão e a execução do trabalho pedagógico.

Nosso trabalho evidenciou a coordenação coletiva como um espaço sociorrelacional em que se articularam o valor do coletivo, o protagonismo de nossos colaboradores, a emocionalidade e as trocas simbólicas presentes nas ações desses profissionais em relação ao espaço-tempo da coordenação coletiva. Consideramos que tais questões favoreceram o movimento da subjetividade e o exercício da autonomia nas atitudes dos profissionais na construção do trabalho pedagógico coletivo.

O estabelecimento de espaços sociorrelacionais, simultâneo ao valor das relações dialógicas no espaço escolar, constituiu-se como um contexto instigante e desafiante para os profissionais da educação com força para implicá-los subjetivamente, mobilizando-os para a ação e favorecendo a constituição de processos de desenvolvimento profissional.

Nossa construção interpretativa evidenciou que, no cotidiano relacional das instituições educacionais, é essencial compreendermos a complexa unidade que articula dimensões individuais e sociais, sem que haja primazia de uma sobre a outra. Assim, consideramos que o valor heurístico que a Teoria da Subjetividade

assume frente ao estudo de processos institucionais da coordenação pedagógica constitui uma importante contribuição para a temática que o texto aborda.

REFERÊNCIAS

- CAMPOLINA, Luciana de Oliveira. *Inovação educativa e subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/10760>. Acesso em: 1 dez. 2019.
- CAVALCANTE, Maria Marina Dias; CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre; SILVA Daniele Cariolano da. Trabalho pedagógico no espaço escolar: concepções, saberes, desafios e perspectivas. *Educação em Revista*, Marília, v. 13, n. 2, p. 55-70, jul./dez. 2012. DOI: 10.36311/2236-5192.2012.v13n2.3287.
- DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. *Orientação Pedagógica: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas*. Brasília: SEEDF, 2014.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- GONZÁLEZ REY, Fernando; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas, SP: Alínea, 2017.
- MARTINS, Luiz Roberto Rodrigues. *Implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de políticas públicas no ensino fundamental*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. DOI: 10.26512/2015.04.T.18274.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando. *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural histórica*. São Paulo: Cortez, 2017.
- MUNDIM, Elisângela Duarte Almeida. *A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- SOUSA, Maria de Fátima Guerra de. Aprendizagem, desenvolvimento e trabalho pedagógico na educação infantil: significados e desafios da qualidade. In: TACCA, Maria Carmen (org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. 3. ed. Campinas: Alínea, 2014. p. 95-127.

Recebido em: 15 jul. 2019

Aceito em: 28 abr. 2020