



**PUC GOIÁS**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**

**CINARA REJANE VIANA ARANTES CRUVINEL**

**O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES E  
A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA SUA PROMOÇÃO**

**GOIÂNIA  
2021**

**CINARA REJANE VIANA ARANTES CRUVINEL**

**O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES E  
A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA SUA PROMOÇÃO**

Texto para Exame de Defesa de dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos

Orientador: Dr. José Carlos Libâneo.

**GOIÂNIA  
2021**

C957d Cruvinel, Cinara Rejane Viana Arantes  
O desenvolvimento da identidade profissional de professores  
e a atuação da coordenação pedagógica na sua promoção  
/ Cinara Rejane Viana Arantes Cruvinel. -- 2021.  
80 f.

Texto em português, com resumo em inglês.  
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade  
Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores  
e Humanidades, Goiânia, 2021.

Inclui referências: f. 75-80.

1. Professores. 2. Educação. I. Libâneo, José Carlos  
- 1945. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
- Programa de Pós-Graduação em Educação - 2021. III.  
Título.

CDU: 37.011.3-051(043)



**O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES E A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA SUA PROMOÇÃO**

**Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 30 de setembro de 2021.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. José Carlos Libâneo / PUC Goiás**

---

**Prof. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza / PUC Campinas**

---

**Prof. Dr. Made Júnior de Miranda / PUC Goiás**

---

**Prof. Dr. Duelci Aparecido de Freitas Vaz / PUC Goiás**

---

**Prof. Dra. Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar / Universidade Federal de Goiás**

## DEDICATÓRIA

Ao meu avô Antônio Manoel (*in memoriam*), grande pai que me criou e me ensinou, com seu exemplo, a ser a pessoa que sou hoje, algo que somente as pessoas que me conhecem compreendem.

À minha mãe Maria Diná, que sempre me coloca em suas orações e me acalma com suas palavras de conforto.

Aos meus filhos Orivaldo e Alice, que são duas das razões do meu esforço.

Ao meu amor lindo, Sérgio Caruso, por ter estado comigo durante essa trajetória profissional, se tornando uma pessoa muito especial para mim.

Não tenho palavras, gestos ou outras formas que sejam capazes de expressar a gratidão que tenho pelo universo ter colocado em minha vida tantas pessoas abençoadas e amadas.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente **a Deus** que me sustentou até aqui e possibilitou que um sonho tão distante se tornasse realidade: a realização de um mestrado.

**Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás**, em especial à Jéssica e ao Giovane, que sempre me atenderam com cordialidade e atenção.

**Ao Professor Doutor José Carlos Libâneo**, meu orientador e referencial teórico desta tese de dissertação.

**Ao Sérgio Caruso**, meu querido de todas as horas, bom amigo e suporte nas horas de estudo e que me ensinou diversas técnicas para melhor aprender. Juntos somamos e dividimos ideais em busca de mais conhecimentos.

**Ao meu grupo de estudos** que compartilhou comigo momentos de aprendizagem e trocas de experiências durante as aulas e nas horas de angústias: Cilânia, Ana Vitória e Luiz Marles.

## RESUMO

CRUVINEL, Cinara Rejane V. A. O Desenvolvimento da Identidade Profissional de Professores e a atuação da Coordenação Pedagógica na sua promoção. (Dissertação de Mestrado). – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - PPGE, Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-Goiás, Goiânia, 2021.

Esta dissertação vincula-se à Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Goiás. O objetivo deste estudo foi investigar o desenvolvimento da identidade profissional dos professores e o papel do Coordenador Pedagógico (CP) na promoção desse desenvolvimento. A motivação para a realização da pesquisa partiu do seguinte problema: que ações no âmbito da Coordenação Pedagógica, na escola, podem promover o desenvolvimento da identidade profissional de professores? Para isso, buscou-se saber o que dizem as pesquisas acerca dos componentes da identidade profissional docente, as formas de atuação da Coordenação Pedagógica e possíveis contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para essa atuação. Foi definido como objetivo geral deste estudo investigar aspectos do desenvolvimento da identidade profissional de professores e formas da atuação do Coordenador Pedagógico em promovê-lo, tal como aparecem na pesquisa acadêmica sobre o tema. E como objetivos específicos: a) Identificar componentes significativos da identidade profissional do professor conforme aparecem na pesquisa acadêmica; b) Compreender a importância dos saberes da docência no desenvolvimento da identidade profissional; c) Indicar, com base em estudos e pesquisas sobre atribuições do Coordenador Pedagógico, formas de atuação na escola que podem promover o desenvolvimento da identidade profissional de professores. O presente estudo se caracterizou como pesquisa bibliográfica, de tipo exploratório, tendo em vista apreender em estudos e pesquisas já produzidos a temática referente à identidade profissional dos professores e às possibilidades de seu desenvolvimento pela atuação do Coordenador Pedagógico. As buscas levadas a efeito na pesquisa bibliográfica possibilitaram algumas conclusões relevantes, a saber: em primeiro lugar, que as pesquisas consultadas mostram lacunas na formação inicial e continuada no que se refere aos elementos constitutivos da identidade profissional do professor; em segundo, realçaram os desvios de funções em relação às atribuições do Coordenador Pedagógico nas quais prevalecem tarefas burocráticas, deixando em segundo plano a assistência e apoio pedagógicos ao professor; em terceiro, relevantes estudos sobre a Coordenação Pedagógica buscam revalorizar suas atribuições propriamente pedagógico-didáticas, o que implica apoiarem-se em conhecimentos teóricos e práticos da didática. Desse modo, as conclusões deste estudo bibliográfico foram encaminhadas no sentido de que a atuação do Coordenador Pedagógico na escola tem papel indispensável na constituição ou reconstituição dos elementos da identidade profissional de professores, para os quais se destacou a contribuição da Didática Desenvolvimental.

**Palavras-chave:** Identidade Profissional do Professor; Profissionalidade; Coordenador Pedagógico; Teoria do Ensino Desenvolvimental.

## ABSTRACT

CRUVINEL, Cinara Rejane V.A. The Development of the Professional Identity of Teachers and the role of the Pedagogical Coordination in its promotion. (Masters dissertation). – Stricto Sensu Graduate Program in Education - PPGE, Pontifical Catholic University of Goiás – PUC-Goiás, Goiânia, 2021.

This dissertation links the line of Research Theories of Education and Pedagogical Processes, of the Graduate Program in Education at PUC-Goiás. The aim of this study was to investigate the development of the professional identity of teachers and the role of the Pedagogical Coordinator (CP) in your promotion this development. The motivation for realization of research started of following problem: that actions in scope of pedagogical coordination, in school, can to promote the development of identity professional of theteacher? For this, sought to know what talk the reseach about of componentes of identity professional teacher, the forms of action of the Pedagogical Coordination and possible contributions of theory developmental education to this performance. The general objective of this study was to investigate aspects of the development of the professional identity of teachers and ways in which the Pedagogical Coordinator to promote, as they appear in academic research on the subject. And as specific objectives: a) Identify significant components of the teacher's professional identity as they appear in academic research; b) Understand the importance of teaching knowledge in the development of professional identity; c) Indicate, based on studies and research on the Pedagogical Coordinator's attributions, ways of acting in the school that can promote the development of the professional identity of teachers. The present study was characterized as a bibliographical research, of an exploratory type, in order to apprehend in studies and researches already produced the theme related to the professional identity of teachers and the possibilities of its development through the role of the Pedagogical Coordinator. The searches carried out in the bibliographic research allowed some relevant conclusions, namely: firstly, that the researches consulted show gaps in the initial and continuing education with regard to the constituent elements of the teacher's professional identity; secondly, they highlighted the deviations of functions in relation to the Pedagogical Coordinator's attributions in which bureaucratic tasks prevail, leaving the teacher's assistance and pedagogical support in the background; thirdly, relevant studies on Pedagogical Coordination seek to revalue its pedagogical-didactic attributions, which implies relying on theoretical and practical knowledge of didactics. Thus, the conclusions of this bibliographical study were forwarded in the sense that the role of the Pedagogical Coordinator at school has an indispensable role in the constitution or reconstitution of the elements of the professional identity of teachers, for which the contribution of Developmental Didactics was highlighted.

**Keywords:** Teacher's Professional Identity; Professionalism; Pedagogical Coordinator; Developmental Teaching Theory.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	11
<b>Capítulo I - OS ESTUDOS SOBRE IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR.....</b>	19
1. Conceitos de Identidade Docente.....	19
2. Identidade e Formação. ....	26
3. O conceito de Identidade e Saberes Docentes.....	31
<b>Capítulo II - O TRABALHO DOCENTE COMO NÚCLEO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR.....</b>	39
1. O Trabalho Docente: a Didática como ciência profissional do professor. ....	39
2. Didática, trabalho do professor e desenvolvimento da identidade profissional .....	45
<b>Capítulo III - A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR</b>	52
1. A Coordenação Pedagógica na Escola.....	52
2. O Coordenador Pedagógico e a promoção do desenvolvimento profissional dos professores	59
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	67
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	76

## INTRODUÇÃO

Este estudo exploratório, de natureza bibliográfica, visa investigar o desenvolvimento da identidade profissional de professores e a atuação do Coordenador Pedagógico em sua promoção. Parte-se do entendimento de que esse profissional tem como uma de suas responsabilidades prover as condições para o desenvolvimento profissional dos professores, de modo a viabilizar o currículo e o processo ensino-aprendizagem na escola. Sendo assim, ganha importância o estudo da identidade profissional de professores e a análise das funções atribuídas ao Coordenador Pedagógico (CP) na constituição dessa identidade.

A realização deste estudo está ligada à minha experiência profissional e aos estudos realizados no mestrado em Educação na PUC-Goiás. Após um período longo como professora na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, fui eleita pela comunidade para exercer a função de gestora de uma escola municipal rural da cidade de Rio Verde, em Goiás. Depois de oito anos nessa atividade, recebi o convite da Secretaria Municipal de Educação do Município de Rio Verde para ocupar o cargo de Coordenadora Pedagógica, responsável por cinco escolas situadas no campo, descentralizadas, onde pude adquirir conhecimentos administrativos e pedagógicos de forma mais ampla, inclusive por executar um trabalho diante de realidades sociais diferentes daquelas com as quais eu estava habituada. Permaneci na função por 6 meses até ser aprovada para ingresso no mestrado em Educação.

Os anos de docência e de gestão me trouxeram elementos de reflexão sobre a identidade profissional de professor, no entanto, foram os estudos proporcionados pelo mestrado que me permitiram compreender que a Coordenação Pedagógica estava muito ligada ao provimento de meios e condições para o desempenho profissional dos professores. Pude apreender, também, que a identidade profissional dessa categoria de trabalho estava intimamente ligada ao exercício da docência, portanto, ao conhecimento teórico e prático da didática. Desse modo, tendo por base os anos de atuação na Coordenação Pedagógica, me foi possível observar que esta função poderia ser muito mais útil à escola e aos alunos se ela fosse executada o mais próximo possível do professor, oferecendo apoio no que tange a melhoria de sua atuação no processo ensino-aprendizagem, o que requereria um conhecimento mais aprofundado das características de sua identidade profissional.

Correlacionado ao exposto, a apropriação teórica da Didática Desenvolvimental proposta pelo pedagogo russo Vasili Davydov trouxe-me grande enriquecimento acerca da existência de outra visão acerca da didática que ultrapassava a ótica puramente instrumental, visão essa que poderia ser de grande valia para o aprimoramento da atividade docente nas escolas. Também os estudos da pesquisadora Mariane Hedegaard me propiciaram conhecimentos teóricos no sentido de melhor compreender o funcionamento pedagógico da escola a partir do papel das práticas institucionais na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, dentre as quais, está a atuação do Coordenador Pedagógico (CP) no processo de ensino-aprendizagem.

Surgiu, assim, a temática da minha pesquisa para a dissertação de mestrado, ou seja, o desenvolvimento da identidade profissional de professores e a atuação da Coordenação Pedagógica em sua promoção. O reconhecimento da importância dos estudos sobre identidade profissional de professores pode ser iniciado pela questão das finalidades e funções da escola. Com efeito, a escola é uma instituição encarregada pela sociedade de ensinar e socializar as novas gerações, e dentro dela, são os professores, a coordenação pedagógica e os diretores e demais colaboradores, que têm a responsabilidade social e profissional para realizar essas funções.

Libâneo (2010) afirma que a definição de “finalidades educativas” antecede a formulação de políticas educacionais e de diretrizes curriculares, norteando as definições de conteúdos e metodologia do ensino, formas de organização e gestão, bem como práticas de avaliação. Nas palavras do autor (p. 35):

[...] a discussão sobre as políticas educacionais e curriculares é inseparável da questão das finalidades e objetivos da educação escolar uma vez que sua definição antecede e norteia decisões sobre objetivos de formação dos alunos, orientações curriculares, formas de organização e gestão das escolas, ações de ensino-aprendizagem, diretrizes de formação de professores, políticas de avaliação externa e formas de avaliação das aprendizagens escolares.

Isto é, as finalidades educativas não são neutras, elas resultam de posicionamentos filosóficos, políticos, pedagógicos. Optamos neste estudo por aqueles que definem como finalidade da escola propiciar a todos os alunos a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, por meio do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos estudantes (*ibid.*). Esse pesquisador defende uma formação focada no desenvolvimento das potencialidades dos discentes com base numa

formação cultural e científica na qual os conteúdos escolares sejam articulados com as práticas socioculturais vivenciadas por eles, de modo a ocorrer, no processo de ensino-aprendizagem, interfaces entre conceitos científicos e as formas de conhecimento local e cotidiano originados nas condições sociais, culturais e materiais de vida.

Tal proposição de finalidades para a escola aponta para determinados aspectos ligados à identidade profissional de professores, já que lhes cabe viabilizar essas finalidades e funções. Desse modo, no entender de Libâneo (2010, p. 38),

aos educadores não basta dedicarem-se apenas aos aspectos internos da escola e do ensino, é preciso que saibam fazer ligações entre esses aspectos internos do funcionamento da escola com a realidade social mais que caracteriza uma sociedade, compreendendo o sentido das finalidades escolares numa perspectiva sócio-histórica. Os dirigentes escolares e os professores precisam compreender que, se por um lado, a escola está inserida num sistema social e político, por outro, as diretrizes curriculares e normativas não podem retirar deles a autonomia e a liberdade no seu trabalho.

Como visto, a identidade profissional de um professor está ligada às finalidades e funções da instituição escolar, por sua vez, definidas mediante contextos sociais e culturais. Está vinculada, também, ao contexto de trabalho, à história pessoal do sujeito, à formação profissional. Para Souza e Placco (2017, p. 13), a identidade é um “processo constituído nas interações com os outros”. Para as autoras, apoiando-se em Dubar, a constituição identitária é definida como

[...] processo caracterizado por um movimento dialético vivido pelo sujeito entre as atribuições (aquilo que os outros lhe dizem/esperam que ele seja) e as pertenças (identificações ou não identificações do sujeito com as atribuições que lhe são conferidas). Então, a identidade é um processo extremamente complexo, que envolve todas as dimensões do sujeito e do social, o passado e o presente, o biográfico e o relacional.

Nesse sentido, cabe à Coordenação Pedagógica fornecer apoio ao articular o trabalho do professor com a escola e a comunidade, de modo que possa desenvolver sua identidade profissional, isto é, aquelas características que distinguem o trabalho docente de outras profissões, pois, são as relações sociais, profissionais e os contextos cotidianos que vão definindo essa identidade ao longo do tempo.

Após tais considerações sobre identidade profissional e a importância de seu estudo, voltamos nossa atenção para a Coordenação Pedagógica. Autores como Souza e Placco (2017), Domingues (2013), Placco (2012), Pinto (2011) e Libâneo (2010), são unânimes na afirmação da valorização do papel da Coordenação Pedagógica na escola, em especial, no acompanhamento do trabalho empreendido pelos professores.

No entender de Souza e Placco (2017, p. 26) a “constituição identitária se caracteriza como um drama [...] repleto de muitas dúvidas” o que exige “permanente reflexão, assim como escolhas por vezes dolorosas em vista do enfrentamento de conflitos presentes nas relações escolares, com os outros da escola e consigo próprio”, reconhecendo que esse enfrentamento de conflitos é papel inerente ao Coordenador Pedagógico.

Já para Domingues (2013), o Coordenador Pedagógico é o principal responsável pela elaboração, pelo acompanhamento e pela avaliação dos processos formativos na escola. A autora, com o objetivo de apresentar e discutir alguns desafios e perspectivas do trabalho dos coordenadores pedagógicos, desenvolveu pesquisas em duas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo que envolveram quatro coordenadoras pedagógicas que organizavam e coordenavam a formação contínua nos horários coletivos de trabalho pedagógico - Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Nesse estudo ela apresenta uma pesquisa com foco no trabalho do Coordenador Pedagógico voltado para a formação centrada na escola e nos traz importantes aspectos do papel deste profissional, como sua função de socializador e gerador de conhecimentos tanto para alunos quanto para professores. A autora se refere à diversidade dos profissionais que circulam pelos espaços escolares e aos saberes que envolvem a construção do desenvolvimento profissional docente e conclui ressaltando a importância do Coordenador Pedagógico enquanto gestor da formação na escola e a necessidade desse papel ser exercido de forma democrática e participativa.

Em reforço ao pensamento de Domingues, Placco (2012) explicita que o trabalho do professor terá mais comprometimento se houver mais sincronicidade com as dimensões políticas, pois, quanto mais comprometimento político com a educação mais ele irá se aperfeiçoar e quanto mais vínculo afetivo com seu aluno mais conteúdo ele pode trazer para a relação ensino-aprendizagem.

Para Pinto (2011) existem elementos importantes ao profissional que se dedica a dar suporte ao trabalho docente, pois, ele deve ter conhecimento acerca dos procedimentos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem que ocorrem de modo formal em sala de aula, necessitando, também, dominar os procedimentos outros que abarcam o ensino e suas atividades que acontecem em todo ambiente escolar e que estão, diretamente ou não, vinculadas às práticas educacionais no espaço sala de aula.

Libâneo (2013), define o Coordenador Pedagógico como um profissional que atua em todos os âmbitos da prática educativa, de forma direta ou indireta, ligado às ações

pedagógicas, à organização escolar, aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, que objetiva a formação humana, definidos em seu contexto histórico, de forma que desenvolva suas funções para o apoio ao desenvolvimento profissional do professor. O mesmo autor, adotando a perspectiva histórico-cultural, ressalta que “o papel da organização e gestão é, precisamente, propiciar o ambiente social necessário e as condições institucionais, humanas e materiais para a realização do processo de ensino-aprendizagem” (p.13), pois a equipe gestora tem a responsabilidade de fazer a escola funcionar com práticas de organização e gestão que promovam e ampliem o desenvolvimento intelectual e da personalidade integral dos alunos. Fica claro nessa visão de organização escolar que a responsabilidade pela aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes recai, em boa parte, nos professores, cabendo aos coordenadores pedagógicos a assistência e apoio profissional a eles.

Partindo dessas considerações podemos formular nosso problema: tendo em vista o desenvolvimento da identidade profissional de professores, que ações no âmbito da Coordenação Pedagógica, na escola, podem promover esse desenvolvimento?

Outras perguntas a serem consideradas neste estudo:

- Quais seriam, conforme a produção acadêmica, os aspectos relevantes para a constituição da identidade profissional de professores?
- O que dizem os estudos e pesquisas acerca da atuação da Coordenação Pedagógica em relação ao desenvolvimento da identidade profissional do professor na situação de trabalho?
- Que elementos da teoria do ensino desenvolvimental poderiam ser agregados à atuação do Coordenador Pedagógico para o desenvolvimento da identidade profissional de professores na situação de trabalho?

Em face dessas questões, definimos como objetivo geral deste estudo investigar aspectos do desenvolvimento da identidade profissional de professores e formas de atuação do Coordenador Pedagógico em promovê-lo, tal como se revelam na pesquisa acadêmica sobre o tema.

Como objetivos específicos, temos:

- a) Identificar componentes significativos da identidade profissional do professor conforme aparecem na pesquisa acadêmica;
- b) Compreender a importância dos saberes da docência no desenvolvimento da identidade profissional;
- c) Indicar, com base em estudos e pesquisas sobre atribuições do Coordenador Pedagógico, formas de atuação na escola que podem promover o desenvolvimento da identidade profissional de professores.

Em relação ao último objetivo, foram analisadas possibilidades da teoria do ensino desenvolvimental de oferecer contribuição ao trabalho do Coordenador Pedagógico junto aos professores, principalmente em relação à atuação didática, contribuição essa poderia estar impulsionando o desenvolvimento profissional dos professores.

Para a consecução desses objetivos, recorreremos a dois tipos de estudos: os referentes à identidade profissional de professores e os referentes à atuação da Coordenação Pedagógica no desenvolvimento da identidade profissional docente. Ainda que se saiba que poucos coordenadores pedagógicos em exercício assumem, efetivamente, suas atribuições de assistência e apoio pedagógico-didático aos professores na escola e na sala de aula, os estudos e pesquisas apontam como deveria ocorrer essa atuação. Isso nos possibilita antever que ações da Coordenação Pedagógica poderiam estar contribuindo para a promoção do desenvolvimento da identidade profissional de professores, incluindo as possibilidades apontadas pela teoria do ensino desenvolvimental.

O presente estudo, portanto, se caracteriza como exploratório, por meio de pesquisa bibliográfica. Adotamos aqui o sentido dessa modalidade de pesquisa trazida por Gil (2002) que mostra a pesquisa bibliográfica como aquela que é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, e que levanta uma questão importante acerca do tema abordado, apresentando uma grande vantagem relativa a essa modalidade de pesquisa, pois entende que ela permite ao pesquisador a oportunidade de adquirir uma quantidade muito maior de dados e informações do que aquela que leva o estudioso a pesquisar diretamente na fonte. Para Lakatos e Marconi (1992), a pesquisa bibliográfica é um procedimento formal com métodos de pensamento reflexivo científico que objetiva conhecer a realidade ou descobrir verdades parciais em busca de respostas para as questões propostas através do método científico.

Observando a sequência de passos da pesquisa bibliográfica recomendada por vários autores, após a definição do problema, foi feito um levantamento bibliográfico com o propósito de selecionar estudos referentes às duas questões centrais da pesquisa: a) a identidade profissional do professor visando captar os elementos de sua profissionalidade e, b) a Coordenação Pedagógica: sua natureza e seu papel no desenvolvimento da identidade profissional do professor.

Com relação ao levantamento bibliográfico para compor esta dissertação, iniciamos pela seleção de obras (livros e artigos) de renomados estudiosos acerca da identidade profissional docente, saberes profissionais dos professores, Coordenação Pedagógica e Didática, buscando o aprofundamento na temática proposta. Para o tema “identidade profissional docente” foram utilizadas publicações da Coleção Coordenador Pedagógico, das Edições Loyola, especialmente Placco e Almeida (2012, 2015), Almeida e Placco (2013), assim como Libâneo (2015b). Para o tema “saberes profissionais” foram utilizados textos de Souza e Faria (2011), Brezezinsk (2002), Campos (2011), Guimarães (2004), Soares (2019), dentre outros. Para os temas da Coordenação Pedagógica, buscamos textos de Libâneo (2013), Souza e Placco (2017), Zumpano e Almeida (2012), Tardif (2010) e Pimenta (2002, 1999 e 1997). Para a Didática consultamos, principalmente, Libâneo (2015a, 2012; 2011; 2010; 2006). A parte referente às contribuições da Teoria do Ensino Desenvolvimental para a atuação dos Coordenadores Pedagógicos junto aos professores, recorremos aos estudos de Libâneo (2015a, 2012, 2011), Libâneo e Freitas (2017a, 2017b, 2015), assim como as de Puentes e Longarezi (2019a, 2019b e 2017).

Seguidamente, houve a busca por dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos científicos, no período de 2010 a 2021, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e *Scientific Electronic Library* (SCIELO). Foram utilizadas as seguintes palavras-chave: “Identidade profissional do professor”, “Coordenação Pedagógica” e “Teoria do Ensino Desenvolvimental”. Contudo, ao longo da trajetória de escrita foram surgindo outros trabalhos (por indicação ou através das referências dos livros consultados) que nos chamaram a atenção e passaram a fazer parte desta dissertação, mesmo não correspondendo à delimitação do período mencionado. Na primeira busca com os descritores citados, apareceram 1.235 pesquisas sendo 869 dissertações e 366 teses no banco de dados da BDTD. Com o primeiro filtro “Identidade profissional” foram encontrados 68 trabalhos. Dentre os quais foram selecionadas pesquisas feitas nos últimos 11 anos de publicação, culminando em 11 artigos e 5 dissertações. Outros 3 capítulos de livros foram também utilizados após leitura

desses trabalhos e por indicação do orientador deste estudo, cujos autores seguem descritos no parágrafo abaixo.

Após leitura minuciosa das pesquisas, 5 artigos e 3 dissertações foram selecionadas para integrarem o estudo do conceito de identidade docente, a saber: artigos de Carvalho, Miranda e Correia (2019); Santos e Silva (2016); Alfonsi e Placco (2013); Souza e Faria (2011), e Marcelo (2009) e dissertações de Amorim (2016), Ferron (2014) e Borba (2013). Para compor a análise acerca da atuação do Coordenador Pedagógico com vistas à formação docente e seus saberes utilizamos de 3 artigos: Lima e Machado (2018), Domingues (2013), Garcia (2010), 1 tese de doutorado de Brasil (2015) e 3 capítulos de livro dos autores Gouveia e Placco (2013), Franco (2016) e Gauthier (1998). No que tange à Didática e Didática/Ensino desenvolvimental, encontramos suporte em 3 artigos: Freitas e Libâneo (2019), Longarezi (2017), Pimenta e Franco (2016), e na dissertação de Silva (2020). E, finalizando, houve aporte em Libâneo e Freitas (2015) para compor a atuação do Coordenador Pedagógico na perspectiva da Teoria do Ensino Desenvolvimental.

### **Apresentação dos tópicos da dissertação**

No Capítulo I, são trazidos estudos sobre identidade profissional do professor. Inicialmente, são apresentados conceitos de identidade, de identidade profissional e de identidade docente no primeiro tópico, onde passamos a analisar os elementos constitutivos do desenvolvimento identitário do professor. No segundo tópico, é feita análise dos processos de constituição da identidade na formação docente. No terceiro tópico, são trazidas considerações sobre o conceito de identidade profissional e os saberes docentes, os quais se constituem como imprescindíveis o professor desempenhar sua prática.

No segundo capítulo segundo é abordado o trabalho docente como núcleo da identidade profissional do professor. No primeiro tópico são apresentados os saberes da docência e, em particular, a didática como ciência profissional do professor que aborda os componentes da ação docente. O segundo tópico, formulam-se as relações entre a didática, o trabalho do professor e desenvolvimento da identidade profissional.

No capítulo terceiro, é abordada a atuação do Coordenador Pedagógico na promoção do desenvolvimento da identidade profissional do professor. O primeiro tópico visa caracterizar a Coordenação Pedagógica na escola, em sua natureza e atribuições. O segundo

trata do papel do Coordenador Pedagógico na promoção do desenvolvimento profissional do professor.

## **CAPÍTULO I**

### **OS ESTUDOS SOBRE IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR**

O objetivo deste capítulo é apresentar estudos e pesquisas que tratam do tema “identidade profissional de professores”, e, com base neles, proceder análises dos conceitos de identidade, identidade profissional e identidade docente. No primeiro tópico abordamos o significado da palavra “identidade” com a apresentação de concepções que os autores (SOUZA; FARIA, 2011; SOUZA; PLACCO, 2013), que se dedicam a pesquisar os elementos que constituem a identidade profissional do professor trazem, bem como procuramos aprofundar o tema na segunda parte deste estudo que trata do conceito de identidade e os saberes docentes dos professores, elementos que são considerados base para a atividade formativa deste profissional em sala de aula e que fazem emergir os problemas que interferem no processo de desenvolvimento de sua identidade. Já na terceira alínea relacionamos os processos que constituem a construção dessa identidade.

#### **1. CONCEITUALIZAÇÃO DE IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE**

Desde a década de 1990, pesquisas no campo educacional mostram preocupações sobre profissionalização, identidade profissional e profissionalidade<sup>1</sup> do professor, aos quais podem ser acrescentados a questão da relação entre identidade profissional e os saberes docentes. Esses estudos buscam esclarecer o processo de formação e desenvolvimento da identidade profissional docente na formação inicial e continuada de professores como requisito para a melhoria na qualidade do ensino e, conseqüentemente, para a formação do educando (NÓVOA, 1992; LIBÂNEO, 2006; PIMENTA, 1999; GUIMARÃES, 2004).

---

<sup>1</sup> Estes três temas são objeto de estudo na pesquisa educacional. No entanto, nesta dissertação, será dada mais ênfase à identidade profissional em sua relação direta com a profissionalidade.

É consensual na pesquisa sobre a formação de professores que a profissionalização se refere ao percurso formativo realizado na formação inicial, que culmina com uma certificação para o exercício profissional e, também, na formação continuada, dentro de uma ideia de desenvolvimento profissional contínuo. A profissionalização, portanto, é o prerequisite necessário à construção da identidade profissional.

A “identidade”, segundo consta do dicionário de língua Portuguesa, tem por significado a “qualidade de idêntico; conjunto de características de um indivíduo (nome, idade, peso, altura, etc.), carteira, cédula de [...] documento de identificação” (BUENO, 1996, p. 351). Neste texto nos referimos à identidade profissional de professores, ou seja, ao conjunto de características pessoais e profissionais que identificam uma categoria profissional, especialmente os saberes próprios da profissão, consideradas tanto do ponto de vista do exercício profissional numa instituição específica (no caso, a escola), como das expectativas da sociedade a respeito dessa profissão (no caso, a docência). Conforme a leitura que Souza e Faria (2011, p. 37) fazem do texto de Dubar (1997), essa identificação “vem do outro, mas pode ser recusada para se criar outra. De qualquer forma, a identificação utiliza categorias socialmente disponíveis [...]”.

Esses autores trazem como foco, no artigo mencionado, a investigação do conceito de identidade através da pesquisa sobre formação de professores feita a partir de cinco dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado que tratam do assunto. Como resultado observaram que houve aumento de pesquisas na área da Psicologia e da Educação abordando o tema de modo específico e ampliou-se a investigação acerca das problemáticas que o envolvem. Os autores revelam, ainda, que de 2009 a 2011 muitas pesquisas declaram que compreender a constituição da identidade do professor permitirá desvelar aspectos relativos às práticas docentes e propor melhores formas de atuação nos cursos de formação de professores, além da melhoria das práticas educativas.

Assim, abordando a identidade docente, os autores evidenciam que “[...] para compreender a identidade docente, é preciso buscar os postulados conceituais que sustentem tal compreensão, o que demanda acessar conceitos que, no caso do presente estudo, têm sido produzidos pelas áreas da Psicologia e da Sociologia” (p. 40), e concluem que as pesquisas se dispersam nos conceitos dados ao tema “identidade”, pois,

o que fica evidente é certa dispersão das pesquisas, seja no que concerne ao espaço da docência focalizado (ora no Ensino Fundamental, ora no Ensino Superior, ora na formação inicial, ora na formação continuada, ora em fóruns de discussão), ou no

próprio modo de conceber a identidade: como construída na formação inicial, como processo contínuo, como trajetórias, como memórias, como visões e concepções como aspecto pessoal ou aspecto profissional (p. 40).

A investigação sobre o conceito de identidade surgiu dentro de um projeto de pesquisa desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa “Processos de constituição do sujeito em práticas educativas”, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC de Campinas, com o objetivo principal de inquirir a constituição identitária de professores “[...] entendendo que as representações que esses profissionais têm de si como docentes interferem em sua prática pedagógica e nas relações que desenvolvem com os sujeitos do espaço escolar.” (id.). Os autores identificaram, também, que em pesquisa dos anos 1990 já havia a preocupação com o tema “identidade”.

Estudiosos como André *et al.* (1999) analisam a produção acadêmica sobre formação de professores no período de 1990 a 1996 e encontram apenas 284 estudos, na área da Educação, que tratam do assunto. Constatam, então, que se tratava de uma temática pouco estudada que, à época, correspondendo a 9% do total de dissertações e teses constantes do banco da CAPES. Contudo, ainda que permaneça pouco explorada, a produção sobre esse tema vem aumentando continuamente nos últimos anos, dada sua importância.

Em artigo de Souza e Placco (2013) é apresentada uma pluralidade de conceitos advindos de diferentes autores sobre a identidade de professores. De acordo com esse estudo, a identidade pode ser conceituada como imagem e representação de si, e utiliza como exemplo as particularidades de uma população que busca reconhecimento mesmo se constituindo como uma minoria, bem como por representações com gênese tanto no sujeito quanto no meio social e que são diversas segundo o tipo de sociedade da qual fazem parte, considerando as metamorfoses nesse contexto, pois, os partícipes em uma sociedade estão sempre em transformação.

Considera-se que a profissionalidade (BRZEZINSKI, 2002; LIBÂNEO, 2000) é uma expressão que significa uma amálgama de profissionalização e identidade, como sendo um conjunto de capacidades e saberes desenvolvidos pelos docentes no desempenho das suas funções, em diferentes momentos do processo de sua profissionalização, ou seja, um processo de constituição e identificação profissional, desenvolvido pelos professores ao longo da vida, em diferentes espaços de socialização desde o início de sua formação até a atuação profissional.

Na tese desenvolvida por Amorim (2016) o sujeito é compreendido como um ser social e desenvolve sua identidade ao longo da vida no convívio com o outro, na expectativa de que ele “[...] se constrói em um processo instável e infundável, sendo influenciado pelas experiências de formação e de atuação profissional [...]”, de representações que estão vinculadas ao contato com outros iguais e que, dependendo da situação, se sente na dúvida ao tentar se identificar, surgindo assim os conflitos internos. Essa pesquisa consistiu na investigação da situação profissional de professores iniciantes, pedagogos já atuantes em sala de aula, porém, em começo de trajetória, e pautou-se na análise do que concerne a relação entre a formação inicial desses novos professores e o processo de desenvolvimento de suas identidades como docentes. Como base teórica a autora adotou, principalmente, os estudos realizados por Dubar, García, Hubberman e Gatti, chegando à conclusão de que o tema da identidade profissional docente necessita ser consolidado como campo de investigação educacional pela escassez de pesquisas e urgência de que mais estudos surjam, dando margem para novas e revigoradas discussões. Para essa autora (p. 18), apoiando-se em Marcelo Garcia, a identidade profissional docente

não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente.

Assim, a identidade do professor está relacionada à forma como ele vive subjetivamente seu trabalho, sendo um processo individual e, ao mesmo tempo, coletivo. Continua a autora (p. 47):

[...] se o docente não for capaz de criar uma identificação com a docência, a partir da aprendizagem de ser professor, ele não conseguirá alcançar esse nível de reflexividade necessário para a construção da sua identidade docente e, conseqüentemente, para o exercício da profissão. Entretanto, esse processo de apropriação das formas de identificação com a profissão docente não acontece somente durante o processo de formação inicial, como já foi exposto, tampouco acaba nos primeiros anos da prática profissional, mas ‘a aprendizagem experiencial permite por ela própria a implementação da reflexividade, isto é, a construção duma identidade reflexiva que devolve sentido a uma prática onde se tem sucesso’ (DUBAR, 2006, p. 158).

Outro conceito que esta autora traz de Claude Dubar (2006) trata da “crise de identidades” pela qual este sujeito pode passar, e que é indispensável às discussões acerca de sua identidade, uma vez que a crise que “envolve as identidades pessoais é consequência das mudanças produzidas em três grandes âmbitos da vida social: família, trabalho e emprego (incluindo a formação e a escolarização) e, também, no Estado e na noção de democracia representativa” (*ibid.*, p. 47).

Para Campos (2011, p. 28), a identidade docente é caracterizada pela definição de professor como produtor de saberes, desse sujeito que realiza a transposição didática e transforma pedagogicamente a matéria. Conforme o autor:

A identidade docente se caracteriza pela singular definição do professor como produtor de saberes. Como sujeito epistemológico, o professor, ao realizar a transposição didática, transforma pedagogicamente a matéria. O conteúdo disciplinar enquanto senso comum, mas pode ser considerado o discurso disciplinar em si, nem o conteúdo disciplinar enquanto senso comum, mas pode ser considerado o discurso disciplinar escolar, que é a reconceitualização do senso comum, do saber profissional e do saber acadêmico.

Este autor também considera (*ibid.*, p. 9)

[...] a ação do professor como a do artista que elabora na peça ou esculpe da matéria bruta as formas que definem a figura criada em busca da perfeição e do belo. Assim, também, é o professor que se preocupa, envolve-se, emociona-se, esforça-se na construção do humano. O sentido da docência encontra-se na humanidade, em fazer no outro a humanidade: esculpindo no outro, pelo fazer humano, valores, personalidade e caráter, fazendo outro sujeito de si. Daí a profissionalidade docente ter como identidade a exigência da responsabilidade, autonomia e integridade do professor.

Numa posição próxima à de Campos (2011), Guimarães (2004) especifica o conceito de profissionalidade docente e caracteriza a profissão de ser professor ao expor a sua práxis na transposição didática e no desenvolvimento dos saberes envolvidos na formação da identidade profissional docente. Para esse pesquisador (p.29):

[...] os aspectos mais visíveis do conceito de profissionalidade docente são os requisitos profissionais da profissão do professor. Nesse sentido, o conceito de profissionalidade se aproxima mais de ‘identidade para os outros’, das maneiras mais externas e ‘objetivas’ como a profissão é representada, distanciando-se um pouco da ‘identidade para si’, da identificação com a profissão, da adesão profissional.

Nesse sentido, o trabalho do professor deve ser encadeado com vários saberes e competências que influenciam diretamente nas suas práticas e que, para isso acontecer, necessita entender às especificidades das ações pedagógicas dentro da sala de aula para que sua formação identitária seja constituída tanto por meio da teoria quanto da prática, necessárias à composição de saberes profissionais. Libâneo (2013, p. 73) formula uma síntese ao dizer que “identidade profissional é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem e orientam a especificidade do trabalho de professor”, mas acrescenta que o trabalho docente deve ser exercido em consonância com as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que se passam na sociedade. No que tange a nossa realidade, o autor afirma que

A sociedade brasileira está passando por intensas transformações econômicas, sociais, políticas, culturais. As novas exigências educacionais frente a essas transformações pedem um professor capaz de exercer sua profissão em correspondência às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação e informação. Há uma nítida mudança no desempenho dos papéis docentes, novos modos de pensar, agir e interagir. Com isso, surgem novas práticas profissionais, novas competências (*ibid.*).

Tais transformações se refletem no ensino, de modo geral, mas repercutem diferentemente nos vários níveis de ensino. Borba (2013), partindo da realidade da Educação Infantil em sua dissertação de mestrado, busca elencar as necessidades e expectativas dos estudantes/professores que atuam neste nível de ensino em creches públicas (que atendem crianças de zero a três anos). A pesquisadora baseou-se na Teoria das Representações Sociais/TRS de Moscovici (1978, 2010, 2011) e nas contribuições de Dubar (1997, 2003) para analisar a (re)constituição identitária das professoras atrelada às condições de entrada e permanência na profissão e as oportunidades para o desenvolvimento da profissionalidade docente. Aborda, também, o significado atribuído às necessidades e expectativas formativas, relacionado ao desejo de reconhecimento e valorização profissionais, bem como a construção de novas “representações sociais” a respeito das questões ligadas ao universo da Educação Infantil, passando pela ressignificação de seu papel educativo, sobretudo, por ações político-administrativas integradas que venham agregar maior valor e respeito ao trabalho, e à pessoa do professor da Educação Infantil, reconhecendo suas especificidades e necessidades formativas. A autora aponta determinados fatores externos que vão influenciando a identidade profissional de professoras desse nível de ensino. Para ela (2013, p.21), há

[...] ‘novo’ cenário da educação infantil de zero a três anos, após sua inclusão na Educação Básica, institucionalizada e garantida como direito das crianças pela Constituição Federal/C.F de 1988 em seu art. 227 (BRASIL, 1988), confirmada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (BRASIL, 1990), e, em seguida, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), bem como as implicações para a construção de uma ‘nova’ identidade profissional.

Ao mesmo tempo, destaca a importância da formação inicial na Educação Infantil, uma vez que ela “cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade” (p.33).

A pesquisa de Borba identifica, ainda, que a identidade profissional apresenta uma dualidade no processo de construção. Apoiando-se no que escreve Dubar (1997), a autora esclarece que as diferentes perspectivas que envolvem os processos identitários, como a identidade virtual (a identidade para si) e a identidade real (identidade para outrem ou

atribuída), coexistem de forma complexa, uma vez que dependem de transações objetivas e subjetivas, o que caracteriza a identidade como um processo biográfico que é o que se relaciona diretamente com o passado, seja de continuidade ou de ruptura com sua história vivida, podendo ser também reconhecida como um processo relacional (identidade reconhecida ou não pelos outros). Desse modo, a identidade para si e a identidade para o outro são inseparáveis.

Também Alfonsi e Placco (2013) esclarecem pontos dessa visão de si com base na ótica do outro. Com efeito, a pesquisa que empreenderam teve por objetivo investigar as exigências que os professores percebem que lhes são feitas por parte das famílias e da escola, e como elas afetam a sua identidade profissional. A pesquisa foi feita com 26 professores de uma escola particular de Ensino Fundamental 2, na cidade de São Paulo. Os resultados apontaram que os sujeitos se encontram confusos quanto à sua função como professor em decorrência das múltiplas atribuições que acreditam lhes serem impostas. Além disso, foi possível identificar que estão vivenciando um momento de crise de identidade apesar de não se narrarem literalmente nela.

A crise é vista, nesse estudo, como uma ruptura entre aquilo que os sujeitos acreditavam ser o seu papel e o que são novas exigências, tais como a esperança dos pais de que os professores sejam obrigados a informar e a formar seus filhos, pois, mesmos que os discursos sejam voltados para a valorização do *formar*, o *informar* aparece mais forte, fazendo com que os professores passem por uma crise de identidade de acordo com as autoras. Assim, de alguma maneira, essa contradição faz com que eles possam suportar a crise, porque utilizam o *formar* como sendo o protagonista da sua ação pedagógica, de modo que a sua identidade virtual está, teoricamente, atendendo às demandas das famílias e da escola. No entanto, eles enfatizam o *informar* e se queixam das demandas do *formar*, que são advindas dos pais e da escola e da falta de tempo para lidar com elas. Eles se definem, mas não se projetam, o que indica uma crise de identidade. Frente a essa dissonância que os professores percebem em sua identidade, as autoras perguntam (*ibid.*, p. 63):

Diante desse cenário, surge um questionamento: nessa sociedade globalizada, na qual tudo muda muito rapidamente e as demandas são cada vez maiores, principalmente sobre a escola, como ficaria a identidade profissional dos professores que precisam, cada dia mais, desempenhar diferentes funções? Qual o significado da angústia e insegurança dos professores, que, por estarem inseridos nessa sociedade mutante, espera deles também mudança de papéis e comportamentos: qual o significado dessas mudanças em sua identidade profissional?

Dessa forma, as mudanças da sociedade somadas aos conhecimentos adquiridos no dia a dia, ou seja, na trajetória de vida do indivíduo, influenciam diretamente no modo de pensar e na manifestação da sua docência. As autoras concluem que demandas feitas pelo sistema de ensino, pelas famílias, pelas escolas podem provocar uma crise de identidade entre os professores. No caso da pesquisa realizada, tratando-se de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, os quais se veem muito mais como especialistas em suas disciplinas do que se ocupando de outros papéis que, no entendimento deles, seriam de responsabilidade das famílias. Sendo assim, se percebem invadidos em sua autonomia, desvalorizados no seu trabalho e no seu conhecimento e formação.

Em síntese: ao longo deste tópico foram utilizados os conceitos de profissionalização, identidade profissional, profissionalidade. Ainda que tenhamos nos detido na identidade profissional, tema principal desta dissertação, os outros termos são indispensáveis para o processo de composição dos elementos da identidade profissional. De modo que não podemos pensar em identidade profissional do professor sem estabelecer relação com profissionalização, profissionalidade e desenvolvimento profissional.

Considerando os estudos consultados, o movimento da formação profissional do professor se caracteriza como profissionalização, que se refere ao processo de formação inicial, a certificação formal para o exercício da profissão e a formação continuada. É a profissionalização – envolvendo conhecimentos, habilidades, atitudes, cultura profissional - que leva à constituição da identidade profissional, que vai acontecendo sempre ao longo do exercício profissional. A identidade profissional, portanto, é o conjunto de características próprias e exclusivas de uma profissional envolvendo elementos da cultura profissional, valores, atitudes e práticas próprias da profissão, considerando-se, também, a trajetória de vida, valores e experiências de cada indivíduo. Esses elementos permitem a um profissional identificar-se com um determinado segmento profissional, por exemplo, o dos professores. Pode-se dizer, conforme Libâneo (2018, p.73) que a “identidade profissional é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem e orientam a especificidade do trabalho de professor.”

A profissionalização possibilita a constituição da identidade profissional, dando a configuração da profissionalidade, que é o conjunto dos conhecimentos, cultura profissional, valores da profissão, sempre necessário de ser atualizado por meio de ações de desenvolvimento profissional. Profissionalidade refere-se, assim, ao ser professor, ao que é

específico da ação docente, ao conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora. Mencionamos, aqui, o posicionamento de Guimarães que distingue e aproxima os conceitos de identidade profissional e profissionalidade. Conforme o autor (2004, p.29), profissionalidade refere-se à “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. E complementa:

São os aspectos, os traços profissionais construídos em relação ao trabalho docente que caracterizam, ou que identificam, profissionalmente o professor. Quando se diz “que identificam”, não significa necessariamente afirmar: “como são identificados” os professores. Ou seja, a profissionalidade que se quer, ou que se defende teoricamente, nem sempre é a identidade que se tem socialmente. Reafirmando, segundo o enfoque da psicologia, poder-se-ia falar de uma “identidade para si” e de uma “identidade para os outros” (Carrolo 1997), ou, conforme um enfoque mais sociológico, a identidade profissional do professor é construída, mantida ou modificada em relação à realidade que se quer manter ou modificar (Sacristán 1995).

Nesta dissertação, é realçada a contribuição da Coordenação Pedagógica, no interior da escola, na promoção do desenvolvimento da identidade profissional dos professores, tendo em vista a profissionalidade, questão crucial para se assegurar a autonomia dos professores e sua atuação nas mudanças necessárias que precisam acontecer na escola pública.

## 2. IDENTIDADE E FORMAÇÃO

O processo de identidade profissional docente, para Santos e Silva (2016), “incorpora o *habitus*<sup>3</sup> social; o *status* determina a profissão dentro de um contexto histórico e social.

Já, para Pimenta (2000, p. 19) a identidade “profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições”. É relevante, assim, colocar em destaque os processos de constituição da identidade docente.

Conforme pesquisa de dissertação defendida por Amorim (2016), as vivências, experiências e representações produzidas ao longo da história de vida do indivíduo trazem implicações na maneira com que ele irá pensar e desenvolver a docência em sua carreira. Também a formação acadêmica possui grande influência na construção da identidade docente, assim, o curso superior garante a formação do professor, mas não assegura que ele se torne professor. Decorre daí a importância de compreender os “saberes docentes” e suas relações com a identidade do professor e desenvolvimento da profissionalidade (LIBÂNEO, 2013).

Muitos são os processos envolvidos na constituição da identidade do profissional docente, sendo para Souza e Faria (2011, p. 36), interpretando Dubar (1997), o

resultado do processo de socialização, que compreende o cruzamento dos processos relacionais (ou seja, o sujeito é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais os sujeitos estão inseridos) e biográficos (que tratam da história, habilidades e projetos da pessoa). Para ele, a identidade para si não se separa da identidade para o outro, pois a primeira é correlata à segunda: reconhece-se pelo olhar do outro. Porém, essa relação entre ambas é problemática, pois não se pode viver diretamente a experiência do outro, e ocorre dentro do processo de socialização.

Em nossas buscas para compor a bibliografia deste trabalho encontramos um número significativo de investigadores que têm se preocupado, cada dia mais, com a profissionalidade dos professores e com os processos que levam à constituição de sua identidade que, por sua vez, se moldam em função de fatores múltiplos, dentre eles, as influências das práticas formativas e os saberes docentes. Assim, Guimarães (2004) nos mostra através de seus estudos, publicados na obra *Formação de professores, Saberes, Identidade e Profissão*, os vários embates e impasses que preocupam os teóricos da educação, principalmente no que se refere à formação inicial do curso de Pedagogia para o processo de construção da identidade profissional. Isto, considerando que a formação do educador requer uma inter-relação entre a teoria e a prática, uma vez que na teoria tem-se a pesquisa, a base intelectual que se alia às problemáticas do mundo real que só se tornam palpáveis mediante a prática que, inevitavelmente, corresponde ao que demonstra/determina a teoria.

A relação entre identidade profissional do professor, saberes docentes e os processos de desenvolvimento da profissionalidade, é mostrada na dissertação de Amorim (2016). Ele explica (p. 45) como se dá o processo de transição do “mundo profano” para o “mundo profissional” e exemplifica que “o processo de tornar-se médico não ocorre imediatamente ao ingresso na universidade, mas sim durante o contato com a prática médica”, de modo que “[...] a formação inicial do professor favorece a construção da profissionalidade docente”, considerando que “de acordo com Gimeno (1991, p. 64), o que é específico na ação docente [...] é ‘o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor’” (*ibid.*, p. 26).

Este processo, conforme já citado, é denominado de transição do “mundo profano” para o “mundo profissional”, de aluno para professor, pois podemos entender que o profissional abrange o conjunto da “cultura” específica da profissão, na relação que leva o docente da teoria à prática, ou seja, à conquista dos saberes profissionais.

Em pesquisa desenvolvida na Universidade do Minho, em Portugal, empreendida por Carvalho, Miranda e Correia (2019), os autores mostram como é formada a identidade profissional com base numa abordagem (auto)biográfica feita com duas estudantes, futuras professoras, onde se observou a prática de ensino sendo supervisionada no último semestre do curso de formação inicial e, também, através dos portfólios de aprendizagem com relatório de fim de curso. Percebeu-se a construção da identidade profissional ao longo da formação inicial de professores por meio do que eles chamam de Estágio Profissional ou Prática de Ensino Supervisionada (PES). Mediante as narrativas feitas pelas personagens, concluiu-se que as mesmas demonstraram insegurança acerca do desconhecido, isto é, ao se depararem com a necessidade de tomar atitudes perante as atividades, não sabem o que fazer com os conhecimentos adquiridos. As alunas apresentaram ansiedade e disseram sentirem-se estimuladas a aprender a fazer, apesar de o estágio não abordar e não as direcionar ao que realmente precisam saber. Sentiram falta de orientações principalmente para estipular o cronograma de duração das atividades, pois, ainda não dominavam nem os conteúdos de ensino.

Neste sentido, essas personagens representam uma maioria de professores ingressantes na profissão docente que não adquiriram qualificação adequada nos cursos de formação inicial em virtude de existirem falhas na transmissão e construção dos saberes profissionais e das atividades docentes nesses cursos, bem como não tiveram acesso aos elementos necessários à formação da identidade profissional do professor, pois o processo de constituição, em razão desse déficit é/foi interrompido. Processo este que, também para estes autores (*ibid.*, p. 18), é tanto individual quanto coletivo.

Entre as características que configuram o desenvolvimento identitário dos professores destaca-se o processo formativo docente, no qual a formação inicial e também a continuada constituem os principais elementos que contribuem para esse desenvolvimento a partir dos quais os professores construirão saberes através de sua práxis. Nesse sentido, Nóvoa (1992), Campos (2011), Soares (2019), Libâneo (2013), Souza e Placco (2013), Pimenta (2002), Guimarães (2004), articulam esse processo de formação docente aliado aos saberes profissionais para o entendimento deste desenvolvimento da identidade profissional do professor.

Nóvoa (1992, p.12) afirma que “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente”, isto é, “estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma

cultura organizacional no seio das escolas”, propondo, ainda, uma formação de cunho crítico reflexivo que leve a ‘conhecimentos autônomos’.

Conforme Campos (2011, p. 28):

O saber-ensinar integra diferentes saberes situados em ação. Desse modo, a formação docente deve privilegiar a formação do professor, como sujeito reflexivo, considerando a prática pedagógica na sua gênese. Os currículos dos cursos de formação devem orientar a formação do professor. Formação esta pautada no desenvolvimento de saberes integrados pela interdisciplinaridade e competências, para a promoção de habilidades essenciais e específicas para a atuação docente.

Em se tratando de formação inicial, Soares (2019, p.49), relata uma experiência realizada com um grupo de futuros professores de 3.º e 4.º períodos de graduação em Pedagogia em que analisaram a estrutura curricular do curso pela qual os professores passaram e “tiveram a oportunidade de cursar disciplinas específicas da área de biológicas, mas também de cursar disciplinas pedagógicas.” Perceberam, então, que os cursos de formação de professores têm “sido idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento.” Dessa forma, as autoras concluíram que “temos uma formação que parece não trabalhar as diferentes possibilidades educativas e não estimular os potenciais das situações do dia a dia do trabalho docente”. Ou seja, a pesquisa demonstrou que os alunos formandos não estavam preparados para a prática em sala de aula.

Além disso, nas situações inusitadas do contexto da sala de aula, muitas vezes os professores em formação acabam reproduzindo padrões de práticas que vivenciaram, mesmo que nem sempre de maneira consciente. O período da formação inicial e início da docência são caracterizados por diversas situações, nem sempre previstas, mas que se tornam ricas em aprendizado e estimulam a construção e reconstrução de saberes ligados à prática pedagógica.

Na pesquisa que faz parte da dissertação de Ferron (2014), *Identidade profissional do pedagogo, professor do curso de pedagogia*, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), foram feitas várias entrevistas com professoras que cursavam Pedagogia. Elas se referiram ao referido curso como bom, porém, disseram que não podiam afirmar que fizeram um bom curso de Pedagogia, pois somente com a teoria e pelo fato de conhecerem o pensamento dos teóricos, não se sentiam habilitadas a lecionar. Ressentiam-se, também, por não terem conhecimento acerca dos saberes da profissão e nem compreendido o que seria a didática na prática. Afirmaram, ainda, que o que as fizeram se reconhecer como professoras foi terem entrado em contato com outras professoras mais experientes e que por meio dessa socialização com o outro é que ampliaram seus conhecimentos, o que oportunizou, também,

abertura para que buscassem o que realmente precisavam aprender naquele momento em que a prática exigia conhecimentos e competências mais específicas na docência.

Verifica-se pelo exposto a importância dos cursos de formação inicial na constituição da identidade profissional do futuro ou já professor. Guimarães (2004, p. 59) traz essa ideia e a complementa quando diz que “o papel da formação inicial [...], é expô-la à discussão, ao estudo não idealizado da situação. E não só os possíveis resultados e conclusões a respeito são formativos, mas também o seu significado”.

Libâneo (2013, p. 71) corrobora com esse pensamento e o estende dizendo que “os cursos de formação inicial têm um papel muito importante na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores, necessários à sua identificação com a profissão”. Defende, ainda, a ideia de que “[...] é na formação continuada que essa identidade se consolida, uma vez que ela pode se desenvolver no próprio trabalho”. Segundo esse pesquisador, a formação continuada tem um papel social e profissional no desenvolvimento profissional do professor. Ele escreve (2013, p. 71):

A formação continuada é uma maneira diferente de ver a capacitação profissional de professores. Ela visa ao desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógico-didática junto com a Coordenação Pedagógica, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe etc. o professor deixa de estar apenas cumprindo a rotina e executando tarefas, sem tempo de refletir e avaliar o que faz. Ainda tem sido muito comum nas Secretarias de Educação promover a capacitação dos professores por meio de cursos de treinamento ou de reciclagem, de grandes conferências para um grande número de pessoas. Nesses cursos são passadas propostas para serem executadas ou os conferencistas dizem o que os professores devem fazer. O professor não é instigado a ganhar autonomia profissional, a refletir sobre sua prática, a investigar e construir teorias sobre seu trabalho.

Nesse sentido, para Guimarães (2004, p.111), “os problemas da formação de professores só podem encontrar soluções satisfatórias se compreendermos que formação e profissionalização docentes são aspectos indissociáveis”. Para o autor, esses entraves se fundamentam na escolha da profissão, na forma de ingresso para atuar, no acolhimento no local de trabalho, nas formas de organização e produção do trabalho escolar, no grau de satisfação profissional com a carreira e com a profissão, e nas perspectivas de crescimento e desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Há, no entanto, outros fatores que interferem no desenvolvimento da identidade profissional. Ao dizer que a profissão do professor é desvalorizada no âmbito social e econômico, Libâneo (2013) afirma que a imagem negativa da profissão se deve às condições

precárias de profissionalização, salários, recursos materiais e didáticos, formação profissional, carreira, boa parte delas atribuídas ao descaso do poder público. Com isso, muitos professores se desencantam com a profissão, se frustram e desenvolvem baixa autoestima. O autor complementa escrevendo: “se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão” (p.77). A perda da identidade é influenciada, também, pelo mal-estar, frustração, e como dito, a baixa autoestima do professor. Uma das possibilidades que o autor apresenta para que haja uma ressignificação da identidade seria a oferta de melhores salários e elevação da qualidade da formação que se relacionam diretamente com a identidade, com os saberes e práticas formativas do trabalho docente.

Também para Brasil (2015), os maiores problemas vistos tanto pelos docentes quanto pela sociedade, no que se refere à profissionalização do professor, estão ligados às condições de trabalho e à culpabilização do professor pelos percalços educacionais. Investir na profissionalização seria a solução para as adversidades nos diferentes níveis educacionais.

Passamos então a pensar sobre o trabalho do professor em sala de aula num processo de ensino e aprendizagem que desenvolva a práxis através da atividade docente articulada com os saberes que são a base para o desenvolvimento da identidade profissional do professor. Nesse sentido, entendemos que a atividade docente é o núcleo desse processo de desenvolvimento e constituição identitária através da didática e seus componentes da ação docente.

Em síntese, a identidade profissional docente consiste em uma interação entre o indivíduo e suas experiências pessoais e profissionais, visando a especificidade da profissão. Para Marcelo (2009, p. 115) existem “constantes” e

Cada uma dessas ‘constantes’ representa também um desafio. O desafio de desenvolver processos que ajudem a situar a profissão docente como uma ‘profissão do conhecimento’, comprometida com o direito de aprender dos alunos. Não se trata, portanto, de esperar que as mudanças batam à porta da escola. Não se trata, tampouco, de introduzir computadores nas aulas como sinal externo de ultramodernidade. A docência como profissão precisa rever-se e reconstruir-se para continuar cumprindo os compromissos morais que veio desenvolvendo: assegurar o direito de aprender de todos os meninos e meninas, adultos e adultas.

No entender do autor, a profissão docente se distingue da cultura e identidade de outros profissionais. Essa distinção, segundo Marcelo, se refere a processos que demarcam a profissão docente como “profissão do conhecimento” sendo que o compromisso moral do professor é assegurar o direito de aprender a todos os alunos.

### 3. O CONCEITO DE IDENTIDADE E OS SABERES DOCENTES

A identidade, para França (2001, p. 32), é "o conjunto de caracteres que individualiza uma pessoa ou uma coisa, fazendo-a distinta das demais", contudo, ela pode ser subjetiva e objetiva, resultados da ideia/imagem que cada sujeito tem de si. Assim, compreender a relação entre os conceitos de identidade e de saberes profissionais é de extrema relevância, pois, dessa forma, poderemos identificar as características e fatores que convergem com o desenvolvimento da identidade profissional do professor.

Em conhecido estudo sobre profissionalidade e identidade profissional de professores, Guimarães (2004) assinala que o trabalho do professor deve ser encadeado com vários saberes e competências que influenciam diretamente nas suas práticas e que, para isso acontecer, necessita entender as especificidades das funções pedagógicas dentro da sala de aula para que essa formação identitária seja constituída, não só pela teoria, como também pela prática. Em sua pesquisa o autor delineou o projeto de um curso de formação de professores baseado nos saberes profissionais ligados à identidade profissional que buscam desenvolver. Para ele, entender a importância de conhecer os saberes, práticas formativas e identidade num projeto de um curso potencializa e constrói as estruturas necessárias à melhoria da formação e, conseqüentemente, fortalece a identidade profissional do professor.

Assim, o conceito de formação engloba uma gama de conhecimentos que incluem os saberes exigidos ao exercício de uma profissão sendo que, no campo docente, esses saberes dizem respeito e convergem com uma rede interligada de conhecimentos não só pedagógicos-didáticos, mas, científicos-disciplinares, que conformam a cultura profissional docente (*ibid.*).

Salienta-se, com base neste estudioso, que é na formação do professor que se inicia o processo para a melhoria de sua profissionalidade, que tem significado diferente para profissionalização e profissionalismo, com investimentos nesse processo de formação e, conseqüentemente, a ressignificação da identidade docente. Há, ainda, a necessidade de verificar-se o descompasso entre a valorização da profissão, seu prestígio social, reconhecimento e defesa em parte dos setores da sociedade e um processo contrário de desprofissionalização que desconsidera a formação e a carreira do profissional docente (*ibid.*).

Ainda conforme Guimarães (2004), vemos que toda a estrutura de conhecimentos que são transmitidos nos cursos de formação docente diz respeito à prática profissional, com maior ou menor proporção. O autor crê que os saberes profissionais são, também, saberes

disciplinares, didático-pedagógicos e, de modo igual, saberes relativos à cultura profissional docente. Isto é, os primeiros tangem os conhecimentos que vão das ciências humanas e naturais à cultura geral e, na sequência, estão aqueles que se configuram como conhecimentos específicos e agem mediando o processo ensino-aprendizagem, ou seja, aqueles saberes referentes à teoria da educação, ao trabalho coletivo e aos princípios da organização escolar. Posteriormente entram em voga o sistema escolar, não só escolar puramente, mas, também, social, de compartilhamento e construção do processo de formação inicial do docente enquanto profissional, enquanto profissão.

Existem outros estudos relacionados aos saberes docentes que buscam compreender a complexidade e a especificidade, relacionadas aos saberes que fundamentam a profissão do professor. Por exemplo, Soares (2019, p. 19), apoia-se na premissa de que “existe uma base de conhecimento para o ensino, reconhecendo a existência de saberes próprios da profissão docente”, que se desenvolvem no processo de formação profissional, na sua história. Para o autor (*ibid.*, p.9), mesmo que “o trabalho do professor de forma isolada não seja capaz de grandes mudanças no campo educacional, é durante a formação que o futuro professor sistematiza seu aprendizado [...]”, conseqüentemente, inicia seu processo de identidade e seu adentrar nos saberes próprios da profissão. Tais saberes são entendidos de formas diversas por um bom número de estudiosos, como pode ser verificado a seguir.

Gauthier (1998) ressalta seis saberes profissionais que pressupõe serem de grande importância, a saber: saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica. Sendo que estes mesmos saberes são redefinidos por Pimenta (1997) como: saberes de experiência, do conhecimento e pedagógicos.

Na proposta de Tardif (2010), a definição da profissionalidade contempla quatro diferentes categorias de saberes: saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. O autor reforça (p. 34) que:

Na medida em que a produção de novos conhecimentos tende a se impor como um fim em si mesmo é um imperativo social indiscutível, e é o que parece ocorrer hoje em dia, as atividades de formação e de educação parecem passar progressivamente para o segundo plano. Com efeito o valor social, cultural e epistemológico dos saberes, reside em sua capacidade de renovação constante e a formação com base nos saberes estabelecidos não passa de uma introdução as tarefas cognitivas consideradas essenciais e assumidas pela comunidade científica em exercício. Nessa perspectiva os saberes são, de um certo modo, comparáveis a ‘estoques’ de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade

científica em exercício e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas e culturais, etc.

Os cursos de formação inicial teriam resultados transformadores na forma de pensar, agir e ser do professor, se fossem difundidas as dimensões formadoras dos saberes nas práticas formativas desses cursos nos institutos, faculdades e universidades. Ao invés disso, segundo o autor, “[...] é lançado para fora do currículo relativamente limitado dos problemas e questões cientificamente pertinentes e tecnicamente solucionáveis” (*ibid.*, p. 35). Neste sentido, o autor define os saberes docentes relacionados à prática formativa que juntos ampliam o desenvolvimento da identidade profissional do professor.

Tardif define claramente que docentes e saberes devem se integrar à prática, pois, coligam-se a outros saberes com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. No entanto, o autor define o saber docente como um saber plural que é constituído por saberes de formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes da formação profissional se relacionam com as ciências da educação e da ideologia pedagógica, assim, esses conhecimentos são transformados pelas ciências humanas e pelas ciências da educação em saberes destinados à prática científica, à tecnologia da aprendizagem, a exemplo, institucionalmente, da “[...] articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelecem na formação inicial ou contínua dos professores”. E acrescenta (p. 37):

Com efeito, é sobretudo no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação. É bastante raro ver os teóricos e pesquisadores das ciências da educação atuarem diretamente no meio escolar, em contato com os professores. [...], a relação entre esses dois grupos obedece, de forma global, a uma lógica da divisão do trabalho entre produtores de saber e executores ou técnicos.

É nessa divisão do trabalho docente entre os dois grupos citados pelo autor que podemos analisar a prática docente que mobiliza diversos saberes chamados de pedagógicos. Esses saberes se apresentam como doutrinas ou concepções que surgem sobre as reflexões racionais e normativas das práticas educativas que direcionam os sistemas, mais ou menos, coerentes de representação e orientação da atividade educativa. O estudioso cita como exemplo as doutrinas pedagógicas centradas na ideologia da “escola nova” que são inseridas na formação inicial docente, e que fornece ideologias para a profissão, algumas formas de saber fazer e técnicas. Além desses saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, são inseridos à prática do professor os saberes sociais que são definidos e selecionados pela instituição universitária (*ibid.*).

Os saberes disciplinares são aqueles que se relacionam aos vários campos do conhecimento, dispostos pela sociedade e que são ligados às universidades como disciplinas e cursos relacionados. Tardif define que os saberes curriculares são apropriados pelos professores ao longo de suas carreiras docentes, e correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, bem como agem sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar (*ibid.*).

Quanto aos saberes experienciais, são aqueles desenvolvidos no exercício das funções práticas do dia a dia e no conhecimento do seu meio. Dessa forma, o futuro professor já chega ao curso de formação inicial com conhecimentos que vem retendo desde sua vida escolar, obtidos com seus professores, guardando suas características específicas em sala de aula.

Pimenta (2002) também traz contribuições sobre os saberes profissionais do professor. Segundo essa autora (p. 20), a sociedade sabe

sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e dos estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação. Outros alunos já têm atividades docentes. Alguns porque fizeram o magistério no ensino médio, outros, a maioria porque são professores a título precário. Sabem, mas não se identificam como professores, na medida em que olham o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno. O desafio, então, postos aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor* (grifo do autor).

Além dos saberes experienciais há, ainda, os saberes do conhecimento que a autora explicita como conhecimentos específicos ministrados nos cursos de licenciatura. Assim, os alunos precisam conhecer as especificidades desses conhecimentos, seu significado e relevância para a formação (*ibid.*). Para ela, muitos alunos

[...] já se perguntaram qual o significado que esses conhecimentos têm para si próprios; qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea; qual a diferença entre conhecimentos e informações; até que ponto conhecimento é poder; qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho; qual a relação entre ciência e produção material; entre ciência e produção existencial; entre ciência e sociedade informática: como se colocam aí os conhecimentos históricos, das artes, ciências, plásticas, musicais, das ciências sociais e geográficas, da educação física. Qual a relação entre esses conhecimentos, para que ensiná-los e que significado tem na vida das crianças e dos jovens (alunos dos quais serão professores)? Como as escolas trabalham o conhecimento? Que resultados conseguem? Que condições existem nas escolas para o trabalho com o conhecimento na sociedade atual? Como o trabalho nas escolas com o conhecimento produz o fracasso escolar? (p. 20).

Acerca desses questionamentos a autora fundamenta os saberes em 3 estágios, em colaboração com Morin (1993). O primeiro, conhecimento não se reduz a informação, o segundo, trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as e, o terceiro, tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria (*ibid.*). No entanto, educar na escola significa preparar os alunos ao nível de civilização para atuarem na sociedade, mas, para isso, há uma requisição de conhecimentos científicos, técnicos e sociais.

Explica Pimenta (2002, p. 21), ainda, que os alunos devem ser mediados pelos professores na direção desses conhecimentos de modo que a escola possibilite às crianças e jovens trabalhar esses saberes científicos e tecnológicos “desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria”. Esses processos no saber do conhecimento estão relacionados diretamente com a formação inicial e continuada do docente e, assim, “discutir a questão dos conhecimentos nos quais são especialistas [...], no contexto da contemporaneidade constitui um segundo passo no processo de construção da identidade dos professores no curso de licenciatura” (*ibid.*, p. 23).

A abordagem dos saberes pedagógicos e didáticos feitos por Pimenta leva a que eles sejam definidos como indispensáveis para saber ensinar, apesar dos vários conceitos pelos quais, historicamente, esses saberes pedagógicos passaram. De modo que o “retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formados como um ponto de partida (e chegada)” (*ibid.*, p.25). Essa estudiosa também ressalta que os saberes pedagógicos precisam ser reinventados a partir da prática social da educação.

No entanto, a autora (2002, p. 19) propõe que, para mediar o processo de construção da identidade dos futuros professores, o primeiro passo num curso de didática seja mobilizar os saberes experienciais, uma vez 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. Mas também da resignificação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes da construção de novas teorias. Constrói-se também pelo significado que cada professor enquanto ator e autor, confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Igualmente, de acordo com Pimenta (2010, p.17), o trabalho desenvolvido nos cursos de licenciatura com alunos de diferentes instituições, “nos coloca constantemente como desafio trabalhar com suas diferentes linguagens, discursos e representações”. A autora relata em suas pesquisas que nesses cursos eles demonstram suas descrenças não só em relação ao curso, como também quanto às suas escolhas profissionais e à didática. Assim, afirma que “para além de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial, se espera que forme o professor” (*ibid.*). Vale lembrar que ao desenvolver as práticas em sala de aula o professor deve ter o momento de reflexão de suas ações e Pimenta (1999) deixa claro que essa construção do saber só possui êxito com o processo de investigação seguido da reflexão.

Nesse ponto, a partir das várias pesquisas referenciais sobre os saberes e formação docente no país, muitos repensam o papel do professor, considerando os saberes que embasam a prática com a identidade profissional e concluem que a autonomia dos professores é reconhecida, com base em Soares (2019, p.20), por meio dos “saberes construídos pelos professores ao longo de sua trajetória profissional, pessoas e outros”.

A compreensão de Campos (2011) complementa esse tema de forma a caracterizar um pouco mais esses saberes, considerando que “o conhecimento docente é um saber complexo, sincrético, heterogêneo, temporal e plural. Pela capacidade e sensibilidade do professor, que se funda na experiência, esses saberes se gestam na prática reflexiva do docente” (p.23). Para esse autor, pesquisas que mostram os professores como práticos, desenvolvem uma racionalidade pedagógica que sistematiza os saberes pela reflexão da prática em ação, assim, “esta prática pela cognição situada, em que a reflexão do sujeito longe de uma prescrição, efetiva o conteúdo de uma epistemologia da prática elegendo os saberes específicos organizados a partir das experiências docentes” (*ibid.*, p. 29).

Nesse sentido, Libâneo (2013), entende que estão relacionadas ao papel do docente questões que têm o objetivo de fazer compreender o que é exigido, hoje, na formação profissional dos professores. Para o autor, é necessário que este profissional seja especialista no conteúdo que ensina e nos processos investigativos da matéria e, evidentemente, ser portador de uma razoável cultura geral. Deve, também, saber associar a aquisição de conceitos científicos ao desenvolvimento dos processos de pensamento e dominar razoavelmente os métodos e procedimentos de ensino (com destaque para procedimentos de pesquisa e exercícios do pensar centrados em problemas). Ele precisa, ainda, conhecer o mundo do trabalho e os requisitos atuais de exercício profissional e desenvolver visão crítica

em relação ao conteúdo das matérias (contextualização) e ao seu papel social enquanto intelectual. Sabe, também, lidar com as tecnologias da informação e comunicação, tanto no que se refere aos conteúdos quanto ao seu manejo. É um sujeito que conhece e sabe aplicar modalidades e instrumentos de avaliação da organização escolar e da aprendizagem, assim como consegue lidar bem com as várias formas culturais que perpassam a escola e a sala de aula, e com a diversidade social e cultural, para conhecer melhor a prática do aluno e sua relação com o saber. De modo igual, articula na atividade docente as dimensões cognitiva, social, cultural e afetiva, visando ajudar os alunos a construir sua subjetividade. Domina procedimentos de trabalho interativo e desenvolve capacidade comunicativa (comunica-se com as pessoas, assume a aula como um processo comunicacional) e é capaz de participar de forma produtiva de um grupo de trabalho ou de discussão, em como atuar em equipe em atividades de pesquisa, interdisciplinares e organizativas, ajudando os alunos a pensar e agir em relação a valores e atitudes.

Diante dos estudos apresentados, percebemos que as dificuldades demonstradas pelos docentes, seus anseios e angústias pedagógicas, estão retratadas na falta de uma formação inicial e continuada que fundamente não só os saberes docentes, mas que desenvolva neles capacidades para que se tornem mais habilitados e seguros no desenvolver de suas práticas em sala de aula, para que tais saberes possam colaborar no desenvolvimento adequado da identidade profissional docente. Ademais, para que as atribuições elencadas por Libâneo (2013) sejam contempladas, necessário se faz repensar a forma primeira de cuidar do aluno aprendiz da docência. Pensar em formação do professor nos remete a ideia do processo de desenvolvimento profissional, valorização e qualidade de ensino. Para que o professor se torne um intelectual crítico, reflexivo e pesquisador, características importantíssimas, através do entendimento dos diversos saberes e competências docentes, é preciso que haja não só uma formação inicial satisfatória, mas uma formação continuada também de qualidade.

## **CAPÍTULO II**

### **O TRABALHO DOCENTE COMO NÚCLEO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR**

O presente capítulo visa apresentar o trabalho docente como núcleo da identidade profissional do professor. No primeiro tópico, a didática é abordada como campo de conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem e a prática docente, agregando alguns pontos básicos da didática desenvolvimental. No segundo, buscamos sintetizar as relações entre didática, trabalho do professor e desenvolvimento da identidade profissional

#### **1. O TRABALHO DOCENTE: A DIDÁTICA COMO CIÊNCIA PROFISSIONAL DO PROFESSOR**

As pesquisas que serviram de base à elaboração do capítulo anterior levaram à compreensão sobre os principais aspectos que influenciam no processo de desenvolvimento

da identidade profissional, dentre os quais se destacam os saberes profissionais que embasam a atividade docente. Nesse sentido, compartilhamos o entendimento de Pimenta (1997) e de Guimarães (2004) de que a construção da identidade profissional do professor ocorre com base em diversos saberes - da experiência, da docência, dos saberes pedagógicos – num processo contínuo que envolve a formação inicial e a formação continuada. Os saberes profissionais, portanto, vão dando a configuração de ser professor, ou seja, do trabalho docente. Desse modo, o professor é, fundamentalmente, um profissional do ensino, e a didática parece constituir-se na síntese dos demais saberes, o da experiência e dos saberes pedagógicos. Para Libâneo (2013, p. 162), “a didática está no centro da formação profissional de professores” e acrescenta:

O desenvolvimento da didática como ciência profissional do professor requer dos pesquisadores e professores-formadores clareza dos marcos teóricos e conceituais que fundamentam os saberes profissionais a serem mobilizados para a ação docente, de modo a articular na formação profissional, a teoria e a prática.

Assim, este estudioso entende que (*Id.*, 1991, p. 52):

A didática é, pois, uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino através dos seus componentes – os conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem – para, com o embasamento numa teoria da educação, formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores. É, ao mesmo tempo, uma matéria de estudo fundamental na formação profissional dos professores e um meio de trabalho do qual os professores se servem para dirigir a atividade de ensino, cujo resultado é a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Podemos dizer, também, que no campo investigativo, a didática tem a função de perquirir o ensino em suas diversas condições e formas, bem como os fatores sociais, políticos, culturais, psicossociais, de forma que “traduz objetivos sociais e políticos em objetivos de ensino, seleciona e organiza os conteúdos e métodos e, ao estabelecer as conexões entre ensino e aprendizagem, indica princípios e diretrizes que irão regular a ação didática” (*ibid.*, p. 52).

Em contraste com esse modo de compreender a didática temos a Pedagogia Tradicional que apresenta uma didática que atribui ao ensino a tarefa de mera transmissão de conhecimentos a serem decorados sem nenhum questionamento, com exercícios repetitivos, disciplina imposta, além de usar castigos (LIBÂNEO, 1991). Conforme o autor (*ibid.*, p. 65):

Trata-se de uma prática escolar que empobrece até as boas intenções da Pedagogia Tradicional que pretendia, com seus métodos, a transmissão da cultura geral, isto é, das grandes descobertas da humanidade, e a formação do raciocínio, o treino da mente e da vontade. Os conhecimentos ficaram estereotipados, insossos, sem valor educativo vital, desprovidos de significados sociais, inúteis para a formação das capacidades intelectuais e para a compreensão crítica da realidade. O intento de

formação mental, de desenvolvimento do raciocínio, ficou reduzido a práticas de memorização.

Relembrar características da didática tradicional se faz importante, uma vez que o caminho percorrido até as teorias da atualidade sobre essa disciplina é repleto de nuances, em que novas práticas convivem com antigas, o que significa que a existência de novas visões de didática não assegura que professores modifiquem suas práticas ou que haja mudanças no trabalho da sala de aula. De todo modo, a história da educação mostra as resistências à Pedagogia Tradicional. Libâneo (1991) afirma com base em estudo de Castro de 1984, que “os conhecimentos e a experiência da Didática brasileira pautam-se, em boa parte, no movimento da Escola Nova, inspirado principalmente na corrente progressivista”. A Didática da Escola Nova, conforme o autor, põe a ênfase no aluno como sujeito da aprendizagem, cabendo ao professor prover as condições para que o aluno busque, por si mesmo, conhecimentos e experiências. Desse modo, “o centro da atividade escolar não é o professor nem a matéria, é o aluno ativo e investigador” (*ibid.*, p. 65).

Outra tendência, mais recente, é o tecnicismo educacional fundamentado principalmente na Teoria Behaviorista da aprendizagem, cuja orientação no Brasil foi imposta para as escolas pelos “organismos oficiais [...] por ser compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar então vigente” (LIBÂNEO, 1991, p. 67).

Abordando as pedagogias críticas, Libâneo (1991) apresenta a Pedagogia Libertadora, a Libertária e a Crítico-social dos conteúdos. A Pedagogia Libertadora, formulada pelo educador Paulo Freire, atribui à educação escolar o papel de promover o desenvolvimento da consciência crítica, cuja didática tem sua base na realidade, a fim de o aluno ser ajudado a apreender situações de opressão e dominação, visando a transformação dessa realidade; trata-se de uma educação problematizadora e libertadora, com forte sentido político. A Pedagogia Libertária, ligada ao movimento libertário na Europa no final do século XIX e início do século XX, propõe uma educação para formar homens livres, conscientes e autônomos, explicitamente em função da atuação política para combater os privilégios, as injustiças e todas as formas de opressão; é uma pedagogia radicalmente antiautoritária, em que se recusa qualquer tipo de poder ou autoridade. A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, posição defendida pelo autor, propõe uma educação com papel social e político “assegurando a difusão dos conhecimentos sistematizados a todos, como condição para a efetiva participação do povo nas lutas sociais” (p. 69). Para o autor, trata-se de propiciar os meios da apropriação

dos saberes sistematizados constituídos socialmente como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade, em ligação com as realidades sociais.

Analisando a situação da didática no Brasil, Libâneo (2012, p. 38) comenta os “revezes” dessa disciplina no meio acadêmico e nos cursos de formação de professores, em que nem sempre é bem aceita. No entanto, destaca que tem havido “um movimento pelo revigoramento de estudos teóricos e investigativos da ciência pedagógica e pelo exercício profissional do pedagogo”, com repercussão nos estudos e pesquisas em didática. Menciona, por exemplo, trabalhos de Saviani (2005a, 2005b), Libâneo (2010b); Franco, Libâneo e Pimenta (2007), Libâneo e Pimenta (1999).

Numa primeira aproximação, a definição de didática formulada por Libâneo (1994, p. 52) é que esta

é uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino por meio de seus componentes – os conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem – para, com o embasamento numa teoria da educação, formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores. É, ao mesmo tempo, uma matéria de estudo fundamental na formação profissional de professores e um meio de trabalho do qual os professores se servem para dirigir a atividade de ensino, cujo resultado é a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos.

Para o autor, a Didática é inseparável das Didáticas Específicas, as duas formando uma unidade em que uma depende da outra, uma vez que ambas têm como objeto de estudo a mediação das aprendizagens ou as relações entre a aprendizagem e o ensino (*Id.*, 2013). Em outro texto (2012), o mesmo autor versa que a despeito da Didática, “sem prescindir dos conteúdos específicos das disciplinas ensinadas para desenvolver suas investigações, não se pode falar de uma Didática Geral, nem de métodos gerais de ensino aplicáveis a todas as disciplinas”, pois a Didática perde o sentido se desconectada da “lógica científica da disciplina ensinada” (*ibid.*, p. 54). Para o autor, a didática acentua para as disciplinas específicas o que é comum e essencial ao ensino que não deixa de ser uma função de generalização, e se converte em uma das bases essenciais das didáticas específicas. Quando diz “em uma das bases”, o autor entende que é pelo fato de que “a didática recorre a outros tipos de conhecimento além daqueles da matéria ensinada, por exemplo, da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia, dos processos comunicacionais” (*ibid.*).

Libâneo (2006, p.2) busca distinguir os conceitos de Didática Geral e de Didáticas Específicas:

A Didática Geral, como conhecimento de iniciação e de mediação, tem a função de inaugurar os estudantes no terreno pedagógico, trazendo à luz teorias pedagógicas, concepções epistemológicas, teorias de ensino e aprendizagem, concepções sobre planejamento e mediação dos processos formativos. E as didáticas específicas com a função de, pormenorizando o trabalho inicial da Didática geral, iniciar o estudante no ensino de sua matéria específica a partir da mobilização de saberes, habilidades hábitos e atitudes pertinentes e características a cada área de conhecimento. Uma didática não implica a negação da outra. E ambas devem desenvolver papel preponderante no processo de identificação dos estudantes com a profissão, desenvolvimento de suas identidades e de sua profissionalidade docente.

A autora formula uma relação entre o papel da Didática e o desenvolvimento da identidade do professor, visando compreender e trazer para a realidade a forma como pode se dar a formação profissional de professores embasada na Didática e nas Didáticas Específicas.

Ainda conforme Libâneo (2006), nos cursos de formação acadêmica é possível perceber, nos estudos e pesquisas feitas com alunos, que eles reclamam do trabalho que é voltado somente para os modelos teóricos tradicionais ao invés de se fundamentarem no desenvolvimento dos saberes específicos da profissão, pois, se identidade e profissionalidade docentes são dois conceitos que devem estar sempre interligados, é nos estudos e explorações dos saberes didáticos e pedagógicos que os acadêmicos podem ser influenciados na identificação do desenvolvimento de suas identidades profissionais enquanto docentes, que só se consolida na prática, isto é, ao exercer a profissão. Porém, sempre surgem divergências quanto ao saber distinguir onde podemos encontrar os saberes pedagógicos, se seria na Didática Geral ou na Específica, considerando que as duas devem ser executadas e entendidas sem se separarem. O autor (p. 17) é categórico ao afirmar:

[...] não temos dúvidas, que é no seio da Didática geral que encontraremos seu gene fundamental. Os saberes pedagógicos são aqueles voltados às competências do ser professor, do pensar largamente a educação e a escola na sociedade, suas teorias, concepções epistemológicas e metodológicas. Os saberes didáticos são aqueles voltados ao exercício das competências do ensino. São exemplos de saberes didáticos: o saber planejar, mediar, avaliar, gerir a classe, etc. E esses saberes só poderão ser vicejados no curso primeiramente no seio da Didática Geral. Em qual outro componente curricular os alunos irão conhecer as principais teorias pedagógicas, concepções epistemológicas, teorias de aprendizagem e princípios metodológicos - numa visão de conjunto - a reger a docência como profissão? Mas não bastam conteúdo do como fazer, é necessário aplicação, reinvenção. Neste sentido é que apostamos no caminho da pesquisa-ação que, no seio dessas disciplinas - da Didática geral e das específicas - poderão os alunos mobilizar, experimentar, aplicar tais saberes por meio de pequenas intervenções na escola.

A Didática básica é, então, constituída como teoria e prática do processo de ensino aprendizagem que generaliza princípios, metodologias e procedimentos que podem ser utilizados em todas as disciplinas. Ela está articulada às didáticas específicas com suas “singularidades epistemológicas e pedagógico-didáticas” (LIBÂNEO, 2011).

É importante ressaltar o entendimento de Libâneo (2006, p. 16) sobre a relação da didática na construção identitária do professor. Ele escreve: “Longe de se constituir em disciplina prescritiva, a didática tem um papel na iniciação desses sujeitos no seu processo de construção identitária e, como conhecimento de mediação, tem o papel de tradução das representações”.

A noção de Didática trazida pelo autor se afasta bastante de uma visão tradicional ou de uma visão tecnicista dessa disciplina na qual aprender/ensinar consistiria no repasse de conteúdos e no treinamento dos alunos para fazer testes. A partir da noção de mediação, pela qual o professor articula os elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem, a Didática põe o professor como mediador das relações do aluno com o objeto de conhecimento, ou seja, “o trabalho do professor é ensinar visando a aprendizagem tendo em vista promover mudanças qualitativas no desenvolvimento mental do aluno (*Id.*, 2013, p. 73). Requer-se, assim, do professor que ele organize os conteúdos, prepare as tarefas de estudo com a adequação de métodos e procedimentos de ensino ligados às características individuais, sociais e culturais dos alunos, tudo em função da aprendizagem.

Assim, o foco da Didática é ensino e a aprendizagem, compreendidos numa unidade. Ela não se limita somente a promover nos alunos o avanço intelectual, influenciando afetiva, moral, socialmente esses sujeitos, com vistas ao desenvolvimento humano integral.

Portanto, mesmo com esses diferentes entendimentos, a Didática como ciência profissional do professor tem papel importantíssimo no desenvolvimento de sua atuação em sala de aula, pois, é indispensável para o desenvolvimento da identidade profissional. Ela tem um lugar central na articulação entre a teoria e a prática, constituindo-se como o núcleo dos saberes docentes que deverão ser ensinados nos cursos de formação inicial e continuada do professor. Para Libâneo (2013, p.154), é em razão disso que a didática necessita de mais atenção no que se diz respeito a “ampliação e fortalecimento das pesquisas voltadas para a escola e salas de aula, buscando melhor fundamentação teórica da didática e sua relevância na formação profissional dos professores”.

#### A didática na Teoria do Ensino Desenvolvimental

Conforme mencionamos na Introdução, o presente estudo teve, também, a intenção de buscar elementos da didática desenvolvimental que poderiam ser utilizados pela Coordenação Pedagógicas para o aprimoramento da atuação docente dos professores. É com essa intenção que, neste segundo tópico, abordamos a didática na perspectiva da teoria do ensino

desenvolvimental visando pôr em destaque elementos do processo de ensino-aprendizagem específicos dessa orientação teórica.

Segundo Silva (2020), Vasili Davydov é considerado o mais proeminente pesquisador da Teoria do Ensino Desenvolvimental, no entanto, a formulação dessa teoria tem origem em estudos de Vygotsky e contou com a intensa participação de outro psicólogo russo, Elkonin, e uma grande equipe de pesquisadores. Lazaretti (2011, p. 49-50) escreve que em parceria com Davydov, Elkonin dirigiu uma pesquisa sobre o estudo psicológico da atividade de ensino em crianças em idade escolar que resultou no trabalho conhecido hoje como “teoria da atividade de estudo”. Ainda conforme a autora, a partir da teoria de Vygotsky, Elkonin criou em 1959 a Escola Experimental n.º 91, à qual se juntaram Davydov e outros pesquisadores, surgindo dos experimentos didáticos ali realizados as bases do Sistema Elkonin-Davydov que vigora ainda hoje na Rússia. Os experimentos didáticos orientados por Elkonin e Davydov visavam acompanhar transformações nos processos psíquicos dos alunos por meio do processo de ensino-aprendizagem, precisamente um dos mais importantes objetivos do ensino desenvolvimental.

Ainda conforme Silva (2020), em sua tese de doutorado, a Teoria do Ensino Desenvolvimental compreende o ensino escolar como a forma dominante pela qual ocorrem mudanças qualitativas no desenvolvimento do pensamento. A autora, baseando-se em estudo de Chaiklin de 2002, resume que o ensino desenvolvimental representa uma “proposição teórica essencial” pensada por Vygotsky, na qual o ensino “deve ter papel determinante em relação ao desenvolvimento psíquico” (p. 68). E complementa trazendo a visão de Davydov em que o ensino aparece como meio de “promover a capacidade de a criança pensar teoricamente ou raciocinar dialeticamente” (*ibid.*), e considera que isto quer dizer que, por meio do ensino, a criança é levada a “transitar do pensamento abstrato ao pensamento concreto” ou seja, “compreender as relações gerais manifestas no aspecto aparente de um fenômeno”. Ela acentua a afirmação de Libâneo de que a noção de ensino desenvolvimental “se adequa ao entendimento de Davydov, combinado ao de Vygotsky, de que ‘o bom ensino é aquele que promove e amplia o desenvolvimento psíquico e atua na personalidade dos alunos’” (p. 68).

A Didática Desenvolvimental tem seu suporte teórico no materialismo histórico e dialético e na teoria histórico-cultural formulada por Vygotsky. Puentes e Longarezi (2017, p. 194) explicam que a “gênese da Didática Desenvolvimental” situa-se nos anos 1950, tendo por fundamento os estudos de L. V. Zankov, P. Ya. Galperin, D. B. Elkonin, V. V. Davydov e

N. F. Talizina. Suas teses fundantes foram trazidas por Davydov e D. B. Elkonin (1904-1984) “e com um grupo numeroso de colaboradores cientistas e professores, sobretudo, durante os anos de 1960 a 1990, tendo como base pesquisas desenvolvidas nas escolas laboratórios dos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

Assim, conforme os autores explicitam, o termo “Didática Desenvolvimental” se completaria ao longo de um espaço de tempo destinado às pesquisas, até se tornar mais completo com a publicação da obra de Davydov *Problemas do ensino desenvolvimental: pesquisa psicológica teórica e experimental*, de 1988. Davydov, na interpretação desses autores (p. 194),

concebe a Didática Desenvolvimental como uma teoria que objetivava ‘promover o desenvolvimento, que entende que não há desenvolvimento sem *obuchénie*, sem formação humana; que *obuchénie* das crianças determina o caráter de seu desenvolvimento psíquico, em especial, do pensamento teórico’.

Ainda com base em Davydov, Puentes e Longarezi (*ibid.*, p. 194-5) reiteram que “a tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma ou outra somatória de fatos conhecidos, mas em ensinar-lhes a se orientar independentemente na informação científica e em qualquer outra”. O que quer dizer que é função da escola fazer com que, através do ensino, as crianças aprendam a pensar, ou seja, ela é o espaço que deve “desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo, para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento (chamemo-la ‘desenvolvente’).

Como objetivo fundante da Didática Desenvolvimental, os autores (p. 197) explicam que se trata de fomentar nas crianças de sete a onze anos,

[...] a capacidade de construir e transformar de maneira independente a atividade da própria vida, ser seu verdadeiro sujeito. Com outras palavras, a capacidade de estudar ou ensinar-se (ensinar a si mesmo) significa, por um lado, ser capaz de identificar as próprias limitações e, pelo outro, saber transformar os limites de suas habilidades. A base desse tipo de atividade é o conteúdo (Tsukerman, 2010) e a questão prática e essencial que está na base de seu desenvolvimento é a formação reflexiva das crianças (Davydov; Slobodchikov; Tsukerman, 2014), isto é, a reflexão determinante (Tsukerman, 2010).

Davydov definiu como centro de sua teoria a atividade de estudo e como mobilizadora dessa atividade, a tarefa de estudo, tal como esclarecem Puentes e Longarezi (*Id.*, p. 198):

Com o estabelecimento da tarefa, foi possível precisar a especificidade do enfoque teórico defendido, isto é, não apenas o domínio por parte do estudante dos modos de ação, dos fundamentos que sustentam os modos de ação e dos princípios de ação (a

formação do pensamento teórico: os conceitos científicos e as ações mentais), mas também as mudanças qualitativas do desenvolvimento psíquico da criança que ocorrem sobre esta base, as reestruturações, o enriquecimento da criança.

De modo que, para que uma educação alcance o objetivo de desenvolver novas formas de pensamento, precisa apostar, segundo os autores (*ibid.*), “na formação didática do professor como seu primeiro desígnio”, pois o “Ensino Desenvolvimental se constitui e toma como perspectiva a enunciação propositiva de uma didática da formação docente, dialética e desenvolvedora, com marcos para unidades possíveis e orientadoras de atividades formativas”.

O ponto central da Teoria do Ensino Desenvolvimental é a relação entre educação e desenvolvimento, ou seja, a educação consiste em impulsionar processos internos de desenvolvimento, ativar as potencialidades do ser humano. Conforme Libâneo e Freitas (2015a, p. 325), “condição indispensável para esses processos são as relações e colaborações entre as crianças e os que as rodeiam, que se prolongam no curso do desenvolvimento e convertem-se em aquisições internas da própria criança”. Os mesmos autores (p. 355), ao apresentarem a proposta didática de Davydov (1988), formulam as três premissas básicas extraídas da teoria de Vygotsky:

[...] a primeira consiste em que as funções psíquicas superiores estão enraizadas nas formas histórico-sociais da existência humana, ou seja, nos instrumentos culturais já desenvolvidos pela humanidade, acumulados social e historicamente. A segunda é de que a constituição do indivíduo como ser humano requer que ele se aproprie desses instrumentos culturais, internalizando-os, ou seja, fazendo com que se tornem meios de sua própria atividade. A terceira é de que essa apropriação implica uma complexa atividade da consciência humana que é a generalização e a formação de conceitos, de modo a ultrapassar os limites da experiência sensorial imediata.

Assim, passamos a analisar os tópicos básicos da Teoria do Ensino Desenvolvimental de acordo com os estudos de Libâneo (2015a), Puentes e Longarezi (2017), Libâneo e Freitas (2017), Silva (2020) e, ainda, outras leituras. Abordamos dois dos pontos principais da teoria: a teoria da generalização de conteúdo e da formação de conceitos e a teoria da atividade de estudo.

Em relação ao primeiro ponto, segundo Libâneo e Freitas (2017, p. 348), “a questão da formação e generalização de conceitos está diretamente relacionada com a compreensão do processo de conhecimento, do processo de ensino-aprendizagem e da atividade de estudo”. Ressaltam que o principal objetivo do ensino-aprendizagem, na concepção de Davydov, é a formação do pensamento teórico-científico do aluno e que para atingir tal objetivo o professor deve seguir os seguintes passos:

- partir de um objeto de conhecimento como conteúdo do ensino/aprendizagem;
- investigar seu aspecto ou relação nuclear na qual aparecem as relações fundamentais de sua gênese e transformação histórica, expressando o seu princípio geral;
- estruturar e organizar a atividade de estudo do aluno, de modo que ele realize abstrações e generalizações conceituais para que seja capaz de utilizá-las na análise e solução de problemas específicos da realidade envolvendo o objeto.

Neste sentido, podemos entender, seguindo os autores, que Davydov amplia as formulações de Vigotski acerca de generalização e formação de conceitos científicos ao afirmar que o conteúdo da atividade de estudo é o conhecimento teórico-científico em conjunto com as capacidades intelectuais requeridas no estudo de uma matéria de ensino. Entendemos que, para formar o pensamento teórico, o aluno passa por um processo de abstração em que o tópico de conteúdo é analisado em sua essência, fazendo-se necessário que o aluno se aproprie do processo histórico real da gênese e desenvolvimento desse conteúdo. “Desse modo, ao aprender um conteúdo, o aluno adquire os métodos e estratégias cognitivas gerais intrínsecos a este conteúdo, convertendo-os em procedimentos mentais para analisar e resolver problemas e situações” (p. 348). Os autores (p. 349) apresentam a abstração, generalização e formação de conceitos como os caminhos a serem percorridos na elaboração do pensamento teórico:

A generalização do conteúdo visando a formação de conceitos significa obter um modo geral de pensar e agir sobre a matéria de estudo. A culminância dos processos de abstração e generalização é a formação de conceitos. É isso que se denomina pensamento teórico ou pensamento teórico-conceitual e que se diferencia do pensamento empírico o qual apanha o objeto de conhecimento apenas nas suas propriedades exteriores, desconectado de suas relações com outros objetos. O conhecimento teórico se expressa em modos de atividade intelectual enquanto que o conhecimento empírico se fixa nas definições. Tais modos de atividade intelectual ou modos gerais de pensar e agir a partir dos métodos investigativos de uma ciência, caracterizam-se como ações mentais, pois, no dizer de Davydov, uma pessoa opera com conhecimentos usando determinadas ações mentais.

Para que o aluno adquira habilidades cognitivas e desenvolva o pensamento teórico-científico, primeiramente deverá ser estimulado, pela mediação do professor, a uma análise do conceito nuclear do conteúdo para buscar as características básicas desse conteúdo para, em seguida, verificar essas características em outros fatos particulares, seguindo o caminho da abstração para a generalização. Desse modo, com a ajuda do professor, o aluno pode se apropriar do conceito teórico do objeto de estudo. Libâneo e Freitas (p. 351) escrevem: “o professor estrutura antes uma atividade em que, primeiramente, os alunos apreendam o

conceito teórico deste objeto para, depois, utilizá-lo como uma base genética geral na análise do objeto em distintas formas e contextos particulares concretos”. Mas como podemos entender essa mediação feita pelo professor para fazer o aluno chegar ao conceito do objeto?

Para chegar ao conceito do objeto, o pensamento do aluno segue o caminho da abstração e generalização. Seu pensamento precisa realizar o trânsito e as transformações do objeto desde sua manifestação abstrata até sua manifestação concreta, desde seu caráter generalizado ao seu caráter singular. Neste trânsito, o processo de generalização conceitual desempenha uma função básica: permite ao aluno conhecer o objeto percebendo como seu aspecto geral também aparece em cada caso particular. Para Davydov (1982), quanto mais abstrata for a generalização primária, inicial, mais o aluno poderá lidar com o objeto, aplicando o conceito para a resolução de problemas em casos particulares da realidade concreta. Nesse processo de compreensão racional do objeto na realidade concreta, surgem dois aspectos diferentes e estreitamente ligados: o aspecto imediato, direto e externo, ligado à existência empírica do objeto, com o qual atua o pensamento empírico; o aspecto mediatizado, interno, ligado à essência do objeto, com o qual atua o pensamento teórico.

Dessa forma os alunos descobrem a originalidade do objeto de estudo, as relações gerais embutidas no conteúdo e são capazes de apreender essas relações em outros objetos da realidade.

O segundo ponto básico da teoria do ensino desenvolvimental é a concepção de atividade de estudo. Para Davydov, a atividade de estudo é considerada a atividade principal das crianças em idade escolar e visa a apropriação de aspectos da realidade por meio de uma transformação mental de um determinado conteúdo a ser apreendido gerando, assim, um conhecimento novo. Escreve o autor (1999, p. 4):

A atividade de estudo e o objeto de estudo a ela correspondente estão ligados, antes de tudo, com a transformação do material quando, para além de suas particularidades exteriores, se pode descobrir, fixar e estudar, o princípio interno ou essencial do material a ser assimilado e, desse modo, compreender todas as manifestações externas desse material.

A atividade de estudo se realiza por meio das tarefas de estudo. Estas são meios de concretização do estudo cujo objetivo é a formação do pensamento teórico-conceitual. Para Libâneo e Freitas (p. 355), “a tarefa criada pelo professor requer dos alunos os procedimentos mentais de análise, abstração e generalização substantivas do objeto”. Precisamente, atividade de ensino é a forma de organizar a atividade de estudo por meio de tarefas. Estas, por sua vez, estão assentadas na solução de problemas de aprendizagem que podem mobilizar as operações mentais dos alunos tendo em vista a formação de conceitos.

Quando se fala em tarefa de estudo, o professor entra como mediador dos elementos necessários para o aluno entrar em atividade de estudo, um deles a mobilização dos motivos dos alunos para o estudo. Sobre isso, Libâneo e Freitas expressam que “durante a realização da tarefa, a necessidade impulsiona o motivo do aluno e assim cria-se um motivo para aprender” (p. 359). Desse modo, “na estrutura da atividade de aprendizagem, a necessidade (de aprender) constitui o estímulo para que o aluno assimile os objetos de conhecimento” (p. 360).

De acordo com os autores (*ibid.*), com base em Davydov (1988), passamos a enumerar as ações didáticas para o desenvolvimento da atividade de estudo por meio das tarefas de estudo:

- 1ª – transformação dos dados da tarefa e identificação da relação universal do objeto estudado;
- 2ª – modelação dessa relação universal descoberta. Consiste na criação de um “modelo” representativo da relação universal, de suas conexões internas;
- 3ª – ações de transformação do modelo. Essa transformação visa o estudo das propriedades da relação universal. No modelo, essa relação aparece em forma abstrata.
- 4ª – realização de várias tarefas particulares que podem ser resolvidas pelo procedimento geral anteriormente descoberto pelos alunos. Aqui os alunos utilizam o conceito teórico (abstrato) para solucionar as várias tarefas envolvendo o objeto em distintas situações particulares, como variantes da tarefa inicial.
- 5ª – acompanhamento e monitoramento da realização de todas as ações anteriores que visa a realização plena e a execução correta das ações de estudo pelos alunos, assegurando, conseqüentemente, o atendimento das exigências cognitivas intelectuais e procedimentos postos na tarefa, bem como das condições de sua realização.

Dessa forma, levamos o aluno a pensar, a formular conceitos, pelo ensino desenvolvimental, utilizando os meios de organização do ensino através da atividade de estudo pelas tarefas de estudo. Não podemos deixar de frisar a importância da atividade de estudo e das tarefas de estudo como processos necessários de mediação que estimulam o aluno a querer aprender ao sentir a necessidade, o que impulsiona os motivos e, conseqüentemente, leva o aluno a se envolver na atividade de aprendizagem tendo em vista a

formação de conceitos e o enriquecimento dos processos psíquicos superiores e, na culminância desses processos, o desenvolvimento da personalidade.

## 2. DIDÁTICA, TRABALHO DO PROFESSOR E DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Apresentamos até aqui considerações sobre o lugar da Didática na formação de professores e, especialmente, na constituição da identidade profissional do professor. Reitera-se a afirmação de Libâneo (2012) de que o campo de pesquisa dessa disciplina está voltado para complexas relações que são estabelecidas nas escolas, nos processos de ensino e de aprendizagem. Sendo o processo de ensino-aprendizagem o objeto de estudo da Didática, então seus conteúdos e suas orientações metodológicas estão voltados para a sala de aula, o que justifica a ela a atribuição de ciência profissional do professor.

Também para Campos (2011, p. 38), “a leitura sobre a sala de aula tem contribuído como subsídio para a definição de referenciais teórico-metodológicos que justificam a possibilidade de inovação seja no âmbito da pesquisa educacional, seja no âmbito da escola.” Neste sentido, estudiosos buscam conhecer a sala de aula considerando-a como lugar estratégico para compreender melhor as relações existentes entre a Didática, os saberes profissionais e a identidade profissional dos professores.

O mesmo autor esclarece que a profissionalidade se concretiza na sala de aula, local onde se reúnem professores e alunos. Este autor conceitua a aula (p. 41) como um “território em que se demarca o campo privilegiado da prática docente. É a referência física, ou propriamente a área física e situacional do exercício profissional do professor na sua atividade clássica do ensino [...]”. Para o autor, o reconhecimento de professor acontece no exercício de suas aulas, nesse espaço em que acontece a relação professor-aluno, aluno-aluno, num processo de desenvolvimento de identidades. Nesse sentido, a sala de aula é um lugar histórico por ser relativo à passagem de infâncias, adolescências, juventudes, das idades adultas e que conduz à maturidade, um lugar no passado onde ficam as recordações escolares.

Com base nesse entendimento, o reconhecimento da especificidade do trabalho do professor é condição para a constituição da identidade pessoal e profissional e que essa especificidade tem como núcleo a Didática e as Didáticas Específicas. Dessa forma, podemos entender a importância dessas duas disciplinas cujo objeto de estudo é o processo de ensino-aprendizagem no qual se concretizam as mediações entre objetivos, conteúdos científicos, os

métodos e as formas de organização do ensino, bem como as condições e meios que levam o aluno a desenvolver um “estudo ativo” que mobiliza capacidades intelectuais, visando o desenvolvimento global do aluno (LIBÂNEO, 1994). Foi nessa perspectiva que foram introduzidos neste capítulo alguns pontos básicos da Teoria do Ensino Desenvolvidor, em razão das possibilidades que apresenta para orientar o trabalho profissional dos professores e do papel do Coordenador Pedagógico nessa orientação.

### **CAPÍTULO III**

#### **A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR**

Neste capítulo buscamos apontar algumas formas de atuação do Coordenador Pedagógico (CP) em relação ao desenvolvimento profissional do professor no que diz respeito aos componentes de sua identidade profissional. No primeiro tópico, são trazidas as contribuições de estudos e pesquisas acerca da natureza e das atribuições da Coordenação Pedagógica, tendo em vista a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. No segundo, são indicadas algumas orientações para a atuação do CP tendo em vista o auxílio que este deve prestar aos professores ao colocarem em prática os saberes docentes que dão configuração a sua identidade profissional, incluindo algumas contribuições da teoria do ensino desenvolvimental. No terceiro tópico, conclui-se o capítulo com algumas reflexões sobre o papel do Coordenador Pedagógico na promoção do desenvolvimento profissional dos professores por meio da formação continuada.

##### **1. A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA**

Os estudos trazidos até aqui nos permitem compreender a importância que o Coordenador Pedagógico (CP) possui dentro da escola, tanto na organização escolar quanto na organização do processo ensino e aprendizagem. Na Introdução desta dissertação, o tema deste estudo foi correlacionado com a questão das finalidades educativas e funções da escola, trazendo o entendimento de que o funcionamento das escolas depende de respostas à pergunta “para que servem as escolas”. Dada a diversidade de respostas a essa pergunta no campo da educação, entre pesquisadores e professores, considerou-se relevante destacar uma determinada visão da natureza da Coordenação Pedagógica e as atribuições do Coordenador. Nesse sentido, optou-se, neste estudo, pelo entendimento de que a finalidade principal da escola é propiciar a todos os alunos a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, por meio do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos estudantes. Essa opção leva à consideração de determinados

aspectos do desenvolvimento da identidade profissional do professor, conforme se verá neste capítulo.

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja desenvolvido por meios didáticos que viabilizem a aprendizagem e promova o desenvolvimento dos alunos, entendemos o Coordenador Pedagógico como influente mediador para um profícuo exercício dos saberes docentes por parte do professor. Como se sabe, uma das mais importantes atribuições do professor é a de se tornar mediador de conhecimentos por meio dos quais é possível desenvolver no seu aluno a capacidade de pensar, de formular conceitos, de raciocinar. Assim, as questões pedagógico-didáticas compõem boa parte dos saberes docentes, merecendo atenção especial na formação inicial e continuada de professores.

Para formular a análise das atribuições da Coordenação Pedagógica nos utilizamos de estudos de revisão bibliográfica e de literatura dos seguintes autores: Gouveia e Placco (2013); Franco (2016; Zumpano e Almeida (2012); Souza (2012), Placco, Souza e Almeida (2013); Libâneo (2013).

Placco e Almeida (2012), ao analisarem, por meio de pesquisa, processos de Coordenação Pedagógica em diferentes escolas do país, identificaram três dimensões do trabalho do Coordenador Pedagógico, a saber: articular ações, formar educadores e transformar as condições de ensino e aprendizagem. As autoras entendem que nas atividades nas quais o Coordenador Pedagógico se utiliza destas três dimensões, ele contribui no processo de constituição/reconstituição da sua identidade profissional. Por sua vez, o estudo dos aspectos voltados para esse movimento de construção identitária contribui para que este profissional possa adquirir maior compreensão de como agir frente aos desafios de sua profissão, superando, assim, a tensão existente entre a identidade pessoal e as exigências sociais no âmbito de suas ações e atribuições no ambiente de ensino, exigências que contribuem ou não para a sua identificação no contexto profissional (*ibid.*, p. 10).

Contudo, como trazem Placco, Souza e Almeida (2013, p. 766), “a falta de compreensão sobre limites de sua atuação, considerando-se os eixos articulação, formação e transformação, pode gerar equívocos e desvios no exercício da função coordenadora”, o que ocorre, conforme explicam as autoras, em função da quantidade de atribuições que o profissional coordenador precisa assumir. Tais atribuições, para as autoras (*ibid.*) advêm

por parte da legislação, do diretor, professores, órgãos do sistema de ensino, alunos e pais, interfere sobremaneira na atuação que seria específica do Coordenador Pedagógico, primeiro, porque ele reconhece que essas atribuições são importantes e

tende a tomá-las para si e, segundo, porque tem de integrá-las às dimensões históricas da profissão, às suas dimensões pessoais e mesmo às suas condições profissionais.

Ademais, segundo Souza (2012, p. 19):

É preciso que ele trabalhe com o coletivo, o que implica o envolvimento dos demais atores da escola, cujo processo de constituição identitária deverá provocar mudanças em seus modos de pensar e agir, provocando um movimento de constituição das identidades de todos os profissionais da escola, além de seus alunos. Como facilitar esse processo é o desafio que se apresenta a nós, formadores nas universidades ou nas escolas.

Na visão de Libâneo (2010, p. 52), o “[...] pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação”. O autor não se refere aqui ao professor “pedagogo” que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas ao pedagogo especialista, cuja identidade profissional é assim definida:

A identidade profissional do pedagogo se reconhece, portanto, na identidade do campo de investigação e na sua atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o educacional e para o educativo. O aspecto educacional diz respeito a atividades do sistema educacional, da política educacional, da estrutura e gestão da educação em suas várias modalidades, das finalidades mais amplas da educação e de suas relações com a totalidade da vida social (*ibid.*, p. 54-5).

No mesmo texto (p. 55) o autor afirma que “[...] o trabalho pedagógico não se reduz ao trabalho escolar e docente, embora todo trabalho docente seja um trabalho pedagógico”. Por esse entendimento, a formação do educador deve ser embasada em conhecimentos ligados a Pedagogia e não somente à docência. Devem ser articulados todos os conhecimentos na formação inicial, tanto o corpo de conhecimentos voltados para a Pedagogia quanto os voltados aos saberes docentes.

Dessa forma, podemos definir o Coordenador Pedagógico como um pedagogo/professor agente da prática educativa, que possui conhecimentos da Pedagogia e da prática de ensino, visando articular os saberes docentes com a *práxis* do professor em sala de aula promovendo, assim, o desenvolvimento da identidade profissional do professor.

Embora os estudos no campo da Coordenação Pedagógica deem expressivo destaque ao seu papel no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na escola, as pesquisas empíricas mostram uma realidade diferente disso. Na verdade, o Coordenador Pedagógico não tem conseguido dar suporte pedagógico e apoio efetivo ao professor na sala de aula. Ele não possui autonomia para promover formações continuadas e suas funções ficam restritas a resolver problemas disciplinares, atender demandas da comunidade escolar,

desempenhar atribuições administrativas, enfim, há um desvio de suas reais funções com ocupações que estão distantes do seu papel.

Gouveia e Placco (2013) mostram que, ao invés do Coordenador propiciar momentos de formação ao professor nos horários de trabalho coletivo, a rotina é ocupada com demandas administrativas, o que resulta na falta de tempo para se informar sobre seu campo de atuação, organizar grupos de estudos, planejar ações didáticas em conjunto com os professores, fazer as orientações por séries, articular aprendizagens e se corresponsabilizar, em parceria com os professores, pela qualidade da aprendizagem dos alunos. Esta mesma pesquisa mostra que o Coordenador Pedagógico fica à mercê dos pais, atendimento de telefones, checagem de materiais, substituição de professores, repreender alunos desobedientes, fiscalizar o trabalho do grupo, entre outras atividades. Assim, seu tempo é ocupado por funções que estão distantes do real papel que o coordenador deveria exercer para apoiar e ser parceiro do professor.

Além dos fatos apresentados, observa-se que esses profissionais, ao relatarem a necessidade de apoio e de conhecimento técnico para desenvolverem sua função como apoio pedagógico em prol do processo de ensino e da aprendizagem dos alunos, confirmam a evidente falta de formação profissional específica para o desempenho de suas atribuições propriamente pedagógicas. Com isso, podem deixar a desejar, uma vez que não há preparação profissional do Coordenador Pedagógico quando se trata do desenvolvimento da identidade profissional do professor.

A pesquisa de Franco (2016) traz um exemplo a respeito da importância do Coordenador Pedagógico no apoio aos professores. O docente, ao ingressar na profissão, passa por diversos problemas advindos do pouco preparo para atuar, isto é, sem a devida preparação para adentrar a sala de aula. O docente em início de carreira passa, imediatamente, “do papel de aluno para o papel de professor que, na maioria das vezes, ocorre com muitas incertezas e inseguranças. [...]”, de modo que a formação inicial não propicia, “em boa parte dos casos, o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para que o futuro professor tenha uma atuação consciente e consequente em sala de aula” (p. 33). A autora (*ibid.*) acrescenta que tanto os professores quanto os coordenadores pedagógicos se mostraram insatisfeitos com os cursos de formação inicial, e ainda que:

Sem o preparo para atuar, o professor ingressa na carreira sem a noção de dinâmica de uma sala de aula. No período inicial da carreira docente todo o referencial teórico aprendido na graduação é posto à prova. É na passagem da teoria para a prática que, em muitos momentos, o jovem docente não consegue resolver os problemas que se apresentam no cotidiano escolar, sentindo dificuldade em transpor o conhecimento

teórico para as situações reais que começa a vivenciar. Para agravar ainda mais a situação, o jovem docente nessa fase de sua carreira, por circunstâncias do próprio sistema de ensino, acaba tendo de atuar em duas ou mais escolas, dificultando seu trabalho, tanto no que se refere ao desgaste físico como também no tempo para preparar suas atividades.

A pesquisa de Franco (2016) mostra, portanto, a importância do trabalho do Coordenador Pedagógico no desenvolvimento da identidade profissional do professor. A ausência desse apoio na escola se reflete, frequentemente, no abandono do magistério. Mas muitos professores continuam na profissão por falta de opção profissional com consequências lastimáveis para a formação dos alunos.

O Coordenador Pedagógico deve ser visto como um profissional cuja principal atribuição é criar as condições para o maior êxito possível do processo de ensino-aprendizagem. Quais são as atribuições desse profissional? Vimos anteriormente que Souza, Placco e Almeida (2013) apontam três dimensões: articuladora, formadora e transformadora. Assim, o coordenador articula ações, forma os professores na situação de trabalho e promove transformações na vida da escola, nas relações, no processo educativo.

Zumpano e Almeida (2012) acentuam a dimensão articuladora ao valorizar a parceria entre o coordenador e os professores. Com base em objetivos que os dois profissionais possuem em comum - as ações pedagógicas, a execução prática do projeto político pedagógico, a busca de metodologias eficientes articuladas com a realidade dos alunos - a parceria entre um e outro deve ser estabelecida em união, companhia e sociedade, pois “essa parceria se constrói com vínculos de confiança e intencionalidade, que tornam os processos formativos espaços de construção por meio de relações pedagógicas e pessoais cognitivas e afetivamente significativas” (p.30). Diante disso, o coordenador pedagógico desenvolve sua função em meio às relações interpessoais, o que o torna um profissional das relações, pois precisa estar próximo, trocar experiências, ser um aliado dos professores que estão sob seus cuidados profissionais. As autoras destacam, igualmente, a dimensão formativa da Coordenação Pedagógica:

O processo de auxiliar o professor a refletir sobre a própria prática, olhar para o seu fazer, procurando se movimentar no sentido da conscientização acaba por ser uma ação de duplo benefício, pois, a partir das reflexões do professor, o Coordenador Pedagógico também pode se perceber, refletindo sobre importantes pontos relacionados ao seu fazer, mantendo posturas assertivas, modificando atitudes que não estão dando certo e fazendo encaminhamentos pertinentes diante das situações reveladas (p.30).

Quando observamos que o professor necessita internalizar os saberes docentes para o desenvolvimento de sua profissionalidade, vale ressaltar, também, que o Coordenador Pedagógico necessita ter domínio desses saberes para coordenar e articular todos os envolvidos no processo educativo através das relações de parcerias, não só com o professor, mas com outros coordenadores pedagógico-educacionais, e colaboradores do espaço escolar como inspetores, porteiros, serventes e outros. Porque o CP precisa dialogar com todos que fazem parte do contexto escolar? Segundo as autoras (p. 31), tal necessidade “remete-nos ao conceito de grupo. O convívio do indivíduo em grupos é fundamental para a integração do sujeito ao meio sociocultural.” Neste processo, o grupo pode ser transformado em uma rede que contribui para que o lugar mais preciso e apropriado para se formar o professor seja a escola. Assim, a função principal do CP é assumir a formação permanente na unidade escolar.

Retomando, ainda, a questão das atribuições do Coordenador Pedagógico, parece-nos importante trazer a contribuição de Libâneo. Ele formula, inicialmente, uma compreensão mais geral dessas atribuições ao mencionar que o Coordenador Pedagógico “responde pela viabilização, integração e articulação, do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores em função da qualidade do ensino.”. Em seguida, oferece uma lista detalhada dessas atribuições (2013, p. 181) que incluem:

- 1) Coordenar e gerir a elaboração de diagnósticos, estudos e discussões para a elaboração do projeto pedagógico-curricular e de outros planos e projetos da escola;
- 2) Assegurar a unidade de ação pedagógica da escola, propondo orientações e ações de desenvolvimento do currículo e do ensino, gerindo as atividades curriculares e de ensino, tendo em vista a aprendizagem dos alunos;
- 3) Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, através de observação de aulas, entrevistas, reuniões de trabalho e outros meios, especialmente em relação a:
  - elaboração e desenvolvimento dos planos de ensino;
  - desenvolvimento de competências em metodologias e procedimentos de ensinamentos específicos da matéria, incluindo a escolha e utilização do livro didático e outros materiais didáticos;
  - práticas de gestão e manejo de situações específicas de sala de aula, para ajuda na análise e solução de conflitos e problemas de disciplina, na motivação dos alunos e nas formas de comunicação docente;

- apoiar a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, gerando soluções para as dificuldades de aprendizagem dos alunos, de reforço na didática específica das disciplinas, e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos, de modo a prevenir a exclusão e a promover a inclusão, dentre elas: realizar projetos em conjunto com os professores; desenvolver competência crítico-reflexiva; atuar nas práticas de avaliação da aprendizagem, incluindo a elaboração de instrumentos;
- 4) Cuidar dos aspectos organizacionais do ensino: supervisão das atividades pedagógicas e curriculares de rotina, coordenação de reuniões pedagógicas, elaboração do horário escolar, organização de turmas de alunos e designação de professores, planejamento e coordenação do conselho de classe, organização e conservação de material didático e equipamentos, e outras ações relacionadas ao ensino e à aprendizagem;
  - 5) Assegurar, no âmbito da Coordenação Pedagógica, em conjunto com os professores, a articulação da gestão e organização da escola, mediante:
    - Exercício de liderança democrático-participativa;
    - Criação e desenvolvimento de clima de trabalho cooperativo e solidário entre os membros da equipe;
    - Identificação de soluções técnicas e organizacionais para gestão das relações interpessoais, inclusive para mediação de conflitos que envolvam professores, alunos e outros agentes da escola;
  - 6) Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores, visando aprimoramento profissional de conteúdos e metodologias, e oportunizar troca de experiências e cooperação entre os docentes;
  - 7) Apoiar diretamente os alunos com dificuldades transitórias nas aprendizagens instrumentais de leitura, escrita e cálculo, para além do tempo letivo, para integrar-se ao nível da turma;
  - 8) Organizar formas de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, identificando articuladamente com os professores, as áreas de desenvolvimento e de aprendizagem que, em cada aluno, manifestem maior fragilidade, bem como a

natureza e as modalidades de apoio suscetíveis de alterar ou diminuir as dificuldades inicialmente detectadas;

- 9) Criar as condições necessárias para integrar os alunos à vida da escola mediante atividades para sua socialização, nas formas associativas e de participação em decisões, etc.;
- 10) Promover ações que assegurem o estreitamento das relações entre escola e família, e atividades de integração da escola na comunidade, mediante programas e atividades de natureza pedagógica, científica e cultural;

A lista é extensa, o suficiente para dar uma ideia da complexidade das atribuições da Coordenação Pedagógica. Não é difícil concluir que o “pedagógico” perpassa cada uma dessas atribuições. No entanto, Libâneo (2013, p. 183) põe em destaque que:

A Coordenação Pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. De acordo com estudos recentes sobre formação continuada de professores, o papel do Coordenador Pedagógico é de monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e investigação.

À medida que o CP acompanha as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e as atividades de sala de aula, ele consegue ter uma visão ampla do nível de profissionalidade e profissionalismo de cada professor, o que facilita o planejamento e assistência para atender às dificuldades pedagógicas docentes no que se refere à organização do conteúdo, desenvolvimento de competências metodológicas, práticas avaliativas, gestão da classe, orientação da aprendizagem, diagnósticos de dificuldades. Assim, o CP adquire condições para coordenar reuniões pedagógicas com conteúdo contextualizado com a realidade e necessidades de cada prática, de modo a atualizar os saberes docentes. Além disso, passa a diagnosticar problemas de ensino e aprendizagem, adotar medidas pedagógicas preventivas, adequar conteúdos, metodologias e práticas avaliativas, influenciar as atividades de formação continuada dentro da própria escola tendo a sala de aula fonte das problemáticas que surgem, mas que também espaço de onde se extrai soluções, o que favorece o desenvolvimento profissional dos professores.

Portanto, podemos dizer que o Coordenador Pedagógico ao desempenhar suas atribuições na escola, articula seus conhecimentos profissionais com as funções e atribuições docentes por meio de ações formadoras, articuladoras, integradoras e transformadoras.

### Algumas indicações da teoria do ensino desenvolvimental

Como visto, o Coordenador Pedagógico tem um papel central nas atividades que ocorrem na escola tendo em vista a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Neste ítem são trazidas algumas indicações/conceitos do Ensino Desenvolvimental que podem iluminar a prática do CP, sempre no sentido de considerá-lo “um agente articulador, formador e transformador das instituições escolares, capaz de contribuir grandemente para o sucesso da atividade de ensino por meio do desenvolvimento de um trabalho coletivo pautado na ação-reflexão-ação” (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013, p. 95). Esses mesmos autores destacam a atuação do Coordenador na formação continuada (*ibid.*):

O coordenador é, sem dúvida, um agente muito importante na formação dos docentes, por isso, é fundamental uma mudança na prática e no processo de apoio pedagógico aos professores. Nessa perspectiva de mudança de uma nova proposta de Coordenação Pedagógica, nota-se que as decisões não cabem apenas ao coordenador, mas a equipe escolar em geral, buscar de forma coletiva, entre todos os segmentos profissionais no ambiente escolar, a resolução dos problemas, os desafios diários, visando, assim, à participação e aperfeiçoamento permanente de todos os educadores.

As formas de atuação da CP na organização do ensino pelos professores, na perspectiva da Didática Desenvolvimental, supõem uma determinada concepção de educação escolar que aqui é assumida como lugar de formação cultural e científica, tal como propõe Libâneo (2015b, p. 41):

Tendo como pressuposto que a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social, cabe-lhe proporcionar os meios de apropriação de saberes sistematizados formados socialmente, como base para o desenvolvimento de capacidades cognitivas e a formação da personalidade, por meio de atividade socialmente mediada. Além do mais, ensina-se a alunos concretos, razão pela qual se faz necessário ligar os conteúdos às práticas socioculturais e institucionais (e suas múltiplas relações) nas quais os alunos estão inseridos.

O autor destaca que a apropriação de conhecimentos ocorre por intermédio de uma atuação socialmente mediada, o que evidencia o papel das escolas e o papel imprescindível dos professores na organização e realização do processo de ensino-aprendizagem.

Conforme já discutido no capítulo II, quando se fala que o objetivo mais relevante da educação é a promoção do desenvolvimento das potencialidades humanas, significa que esse objetivo deve ser cumprido atendendo ao processo de ensino-aprendizagem. Também ficou esclarecido que o objetivo mais importante do processo de ensino-aprendizagem é a formação

e desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual (conceitos teóricos) por meio dos quais os alunos se apropriam dos conteúdos. Essa apropriação, por sua vez, requer a atividade de estudo do aluno na qual realizam abstrações e generalizações sobre o objeto de estudo, utilizando-as na análise e solução de problemas específicos.

Tendo em vista que o núcleo da atividade de estudo é a tarefa de estudo que visa desafiar os alunos a realizarem transformações mentais com os conteúdos e produzir mudanças qualitativas nos modos de pensar e agir, pode-se dizer que a atividade da Coordenação Pedagógica, na perspectiva da Didática Desenvolvimental, deve centrar-se na ajuda aos professores, no planejamento e organização da atividade de estudo, e nas tarefas de estudo.

Assim para que o professor possa organizar o ensino nessa perspectiva, ele precisa dominar determinados princípios da Didática Desenvolvimental que, recorrendo a Libâneo (2015, p. 646), são os seguintes:

- a) análise e seleção dos conteúdos que contribuem para a formação das capacidades cognitivas dos estudantes (domínio do conhecimento disciplinar);
- b) identificação de operações mentais (capacidades intelectuais) mais relevantes para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos;
- c) organização do conhecimento para trabalhar com os estudantes nas aulas e os meios pelos quais este conhecimento pode ser melhor e mais adequadamente internalizado (conhecimento pedagógico do conteúdo);
- d) organização das situações pedagógico-didáticas.

É a partir desses aspectos que podem ser definidas ações didáticas do professor na perspectiva da Didática Desenvolvimental e o desafio é abordar essas ações na atuação do Coordenador Pedagógico em apoio ao professor. Como o Coordenador Pedagógico poderá atuar junto aos professores na análise e seleção dos conteúdos que contribuem para o domínio do conhecimento disciplinar de acordo com a Teoria do Ensino Desenvolvimental?

Quando se fala em teoria para professores, coordenadores pedagógicos e diretores, há dúvidas e barreiras que pensar em uma metodologia diferenciada da usualmente aplicada na maioria das escolas, digo isso e afirmo pela experiência vivida como professora, pelas

funções desempenhadas na coordenação pedagógica e, com a experiência adquirida como diretora (gestora), posso dizer que o coordenador pedagógico pode reunir-se com os docentes e passar a ter um papel voltado a apoiá-los por meio de práticas formativas e em sala de aula, baseadas principalmente pelos saberes docentes.

Um dos indicadores qualitativos indispensáveis para o coordenador pedagógico auxiliar o professor a ter como suporte teórico o Ensino Desenvolvimental é o Plano de Ensino. Conforme Libâneo e Freitas (2015) entendemos que:

O Plano de Ensino fornece os indicadores qualitativos daquilo que se espera que os alunos aprendam. Na teoria do ensino desenvolvimental, o aspecto essencial do ensino é a mediação didática da mediação cognitiva. Ou seja, o ensino consiste na atuação do professor na relação do aluno com o objeto de estudo, ajudando-o a formar e desenvolver capacidades intelectuais (conceitos) por meio dos conteúdos. Por isso, os planos de ensino estão diretamente relacionados com os processos de formação de operações mentais que ocorrem na sala de aula durante a atividade de estudo. Desse modo, os objetivos registrados no plano devem expressar resultados da aprendizagem do aluno em termos de formação de operações mentais relacionados com os conteúdos.

Para melhor entendimento, Libâneo e Freitas (2015, p.1), apresentam o conceito de plano de ensino que para eles trata-se de “um procedimento indispensável da atividade profissional de professores. É um conjunto estruturado de atividades de ensino e aprendizagem, numa sequência lógica, visando a consecução de objetivos de aprendizagem.” Nesse sentido, o plano de ensino ao organizar conteúdos, objetivos, as formas de organização e gestão das aulas, orienta as atividades formativas do coordenador pedagógico com os professores e direciona o trabalho do professor, o que conseqüentemente influencia o desenvolvimento da identidade profissional docente, pois “na Teoria do ensino desenvolvimental o aspecto essencial do ensino é a mediação didática da mediação cognitiva.”, isto é, “o ensino consiste na atuação do professor na relação do aluno com o objeto de estudo, ajudando-o a formar e desenvolver capacidades intelectuais (conceitos) por meio dos conteúdos.” (*ib*).

Assim passamos a propor algumas ações básicas para a introdução de um trabalho teórico-prático para a atuação do Coordenador Pedagógico no desempenho de suas funções voltadas a apoiar o professor, tendo como suporte a Teoria do Ensino Desenvolvimental, em quatro tópicos a seguir (a, b, c e d):

*a) análise e seleção dos conteúdos que contribuem para a formação das capacidades cognitivas dos estudantes (domínio do conhecimento disciplinar);*

O Coordenador Pedagógico contribui com a análise e seleção dos conteúdos de forma a favorecer momentos de estudos e planejamentos na escola. Ao analisar e selecionar esses conteúdos para a elaboração do plano de ensino, o CP acompanha essa seleção para dar o suporte necessário ao professor por intermédio das práticas formativas. Dessa forma (*ibid.*, p. 4),

*A análise de conteúdo é a primeira ação do professor ao elaborar o plano de ensino. Visa identificar as relações básicas, principais, que dão suporte a um tópico do conteúdo. Se o professor consegue identificar essas relações principais, torna-se possível identificar os demais conceitos necessários para dominar o conteúdo. Além disso, possibilita propor tarefas em que essa relação geral aparece em problemas específicos. É isso que mencionamos anteriormente como passagem da abstração para a generalização. Ou seja, a generalização consiste em sintetizar abstrações em ‘conceitos’, entendidos como ferramentas mentais para deduzir relações particulares de uma relação abstrata (grifo dos autores).*

Não é tarefa fácil para o professor sozinho identificar as relações básicas de um conteúdo. O coordenador pedagógico no desempenho de suas funções pedagógicas deve mediar esses conteúdos com o professor para que o mesmo faça esse trabalho com os alunos. Para que a didática desenvolvimental seja aplicada com êxito em sala de aula, o coordenador deve possibilitar que o professor seja capaz de analisar, selecionar, abstrair e generalizar os conteúdos para que ambos consigam domina-los. Dessa forma, Libâneo e Freitas (2015, p. 4) reforçam que “Na opinião de Davídov, uma boa análise do conteúdo possibilita extrair tarefas de aprendizagem para os alunos, com suficiente atrativo para canalizar seus motivos dos alunos para o conteúdo.”

A ascensão do pensamento que vai do abstrato ao concreto começa pelo coordenador pedagógico e pelo professor e, após passar pelo planejamento de ensino, o próximo passo é preparar as tarefas de aprendizagem de forma atrativa e que estimule os motivos dos alunos. Os autores (*ibid.*) apresentam algumas recomendações importantes para os professores que devem:

- a) ter conhecimento profundo dos conceitos centrais e leis gerais da disciplina, bem como dos seus procedimentos investigativos (e como surgiram historicamente na atividade científica);
- b) iniciar o estudo do assunto pela investigação concreta (objetos, fenômenos, visitas, filmes), em que os alunos vão formulando relações entre conceitos, manifestações particulares das leis gerais para chegar aos conceitos científicos;
- c) saber escolher exemplos concretos e atividades práticas que demonstrem os conceitos e leis gerais de modo mais transparente;

- d) considerar que o movimento da aprendizagem se dá do plano coletivo para o plano individual;
- e) saber avançar das leis gerais para a realidade circundante em toda a sua complexidade;
- f) saber criar ou propor novos problemas (situações mais complexas de aprendizagem, com maior grau de incerteza, que propiciem com mais amplitude a iniciativa e a criatividade do estudante).

Os autores (*ibid.*) deixam claro que é importante considerar os motivos dos alunos para promover mudanças qualitativas no seu modo de ser e agir, pois os professores ao fazer a análise do conteúdo, precisa também fazer a análise dos motivos.

*b) a identificação de operações mentais (capacidades intelectuais) mais relevantes para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos;*

Sabemos que o bom ensino é aquele que promove e amplia o desenvolvimento do aluno e que para isso é preciso que a atividade de estudo seja criativa, que estimule os motivos para que haja o desenvolvimento de operações mentais, ou seja, de conceitos. Dessa forma, Libâneo e Freitas (2015, p. 3) afirmam que:

A atividade de estudo visa o desenvolvimento da capacidade de pensar, de argumentar, de resolver problemas, por meio dos conteúdos. Ou seja, visa a formação de operações mentais (pensar por conceitos). Estudo não significa memorizar, reproduzir, nem mesmo ter domínio de um conhecimento. É, principalmente, uma atividade que implica mudanças, reestruturações, um certo enriquecimento, que leve a transformar o aluno em sujeito de sua própria atividade. É inútil um ensino que não atue no desenvolvimento de novos procedimentos, novas capacidades, novas operações mentais, em relação aos conceitos científicos.

Por isso vale ressaltar, com base ainda em Libâneo e Freitas (2015), que a verdadeira atividade de estudo implica dois requisitos: 1. mobilizar os motivos do aluno para o estudo, colocando o conteúdo na esfera de desejos e necessidades do aluno, colocar a matéria como objeto de desejo; 2. pôr em prática tarefas nas quais o aluno faça transformações mentais em sua cabeça, execute experimentação real e mental com o objeto de estudo. Nisso encontramos o elemento criativo da aprendizagem que leva ao conhecimento. A atividade de ensino, portanto, ocorre quando o professor cria na sala de aula as condições pelas quais o aluno pode obter o conhecimento pela atividade de estudo, a qual implica a experimentação mental.

Ao mobilizar os motivos dos alunos e colocar em prática as tarefas de estudo, o professor já sabe exatamente o que quer e o que precisa para atender às necessidades dos alunos e quais ações devem ser motivadas, conforme os autores (*ibid.*, p.3):

Por isso, ao formular as ações em forma de tarefa, o professor tem que considerar quais ações mentais devem ser mobilizadas na tarefa. Essas ações mentais serão aquelas requeridas para a solução da tarefa, ou seja, o caminho para o aluno chegar ao resultado é o caminho da ação mental com o objeto, aplicando o princípio geral (núcleo conceitual). Aqui também é válido destacar mais uma vez que as ações da tarefa devem expressar o movimento do geral para o particular e do coletivo para o individual. A busca coletiva e compartilhada de solução da tarefa promove a participação, interação, mediação entre diferentes zonas de desenvolvimento próximo dos alunos no grupo. Além disso, atende ao princípio da conversão da atividade social em atividade individual no processo de desenvolvimento das funções mentais.

Então passamos a relacionar todos esses requisitos com o papel do coordenador pedagógico e entendemos que sua atuação é essencial para o desempenho da atividade de estudo, o que contribui com o desenvolvimento da identidade profissional docente. Nesse sentido, tanto o coordenador pedagógico quanto o professor, não só transformam o aluno, mas ao analisar, planejar o ensino, extrair a tarefa de estudo e resolver os problemas de aprendizagem, ampliam seus saberes docentes e desenvolvem sua identidade profissional (*ibid.*).

*c) as formas de organizar o conhecimento para trabalhar com os estudantes nas aulas e os meios pelos quais este conhecimento pode ser melhor e mais adequadamente internalizado (conhecimento pedagógico do conteúdo);*

Para o professor organizar o conhecimento e os meios que serão utilizados para uma melhor internalização é importante que o coordenador pedagógico propicie momentos de reflexão e planejamento coletivo de forma que haja trocas de experiências entre os professores nas análises, seleção, organização da atividade de estudo e extração da tarefa, que se tornam os principais instrumentos para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Libâneo e Freitas (2015, p.6) apresentam proposições baseadas na lógica e na Psicologia que podem ser aplicadas no momento da análise e seleção do conteúdo das matérias para o desenvolvimento do pensamento do abstrato ao concreto, trazendo explicação de Davydov (1988) que pontua:

1. A assimilação dos conhecimentos de natureza geral e abstrata precede o conhecimento pelos alunos de temas mais particulares e concretos; estes últimos são deduzidos pelos próprios alunos a partir do geral e abstrato, como única base que formam.

2. Os alunos assimilam os conhecimentos que constituem um conteúdo particular ou suas partes básicas *no processo de análise das condições* sob as quais é originado e que os tornam essenciais.
3. Ao serem verificadas as fontes objetivas de alguns conhecimentos, os alunos devem, antes de tudo, saber como identificar no material de estudo a *relação geneticamente inicial, essencial e universal*, que determina o conteúdo e a estrutura do objeto destes conhecimentos.
4. Os alunos reproduzem esta relação em modelos objetivos, gráficos ou de letras, que lhes permitem estudar suas propriedades em sua forma pura.
5. Os alunos devem ser capazes de concretizar a relação geneticamente inicial e universal do objeto em estudo em um sistema de conhecimentos particulares sobre ele, os quais devem manter-se em uma só unidade, que possa garantir as transições mentais do universal para o particular e vice-versa.
6. Os alunos devem saber passar da realização das ações no plano mental à sua realização no plano externo e vice-versa (grifos dos autores).

Então, nesse momento, o professor analisa os motivos considerando a atividade principal dos alunos de acordo com sua fase de desenvolvimento, conforme “Por exemplo, para a criança pequena, a atividade principal é a aprendizagem; mas, para jovens adolescentes, a atividade principal são as relações com os outros, a atividade coletiva, etc.” (*ibid.*).

De acordo com Libâneo e Freitas (2015, p.6):

Deixar de considerar a relação entre atividade principal e motivos dos alunos pode resultar em que os alunos não entrem, de fato, em atividade de aprendizagem com o objeto. Além disso, a definição dos objetivos pedagógicos da aprendizagem implica saber as funções do conteúdo a ser aprendido no desenvolvimento da personalidade do aluno (habilidades, competências, valores, etc.).

A relação entre atividade principal e motivos dos alunos é uma etapa que deve ser acompanhada pelo coordenador pedagógico e bem planejada pelo professor para que no momento de execução das aulas o professor tenha controle e domínio dos conteúdos e das intervenções com os alunos.

*d) a organização das situações pedagógico-didáticas.*

A organização das situações pedagógico-didáticas ocorre na atividade de estudo e com as tarefas de estudo, cujas características foram explicitadas no capítulo anterior.

A atuação do Coordenador Pedagógico com vistas ao Ensino Desenvolvidor requer, necessariamente, a formação adequada para que esse profissional consiga desenvolver seu trabalho mediante a teoria apresentada. A questão demanda maiores estudos e discussões, de onde emergirão processos mais efetivos de incorporação da Teoria de Ensino Desenvolvidor às ações da Coordenação Pedagógica.

## 2. O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Mencionou-se repetidas vezes neste estudo o papel do coordenador pedagógico como agente articulador, formador e transformador das instituições escolares, no sentido de atender aos objetivos da escola de desenvolvimento das potencialidades dos alunos por meio dos conteúdos escolares. Os estudos e pesquisas trazidos aqui destacaram, também, o papel da Coordenação Pedagógica na formação continuada dos professores, ou seja, aquela realizada na própria escola e que acontece em ligação direta com o trabalho dos professores na sala de aula.

No tópico anterior, vários autores foram trazidos para a questão da natureza e das atribuições do Coordenador Pedagógico. Como síntese, as ações de promoção do desenvolvimento da identidade profissional do professor podem ser agrupadas em duas instâncias: a organização da escola e a organização do ensino.

Na organização da escola, destacam-se as ações relacionadas com o projeto pedagógico, a supervisão de atividades pedagógicas na escola (incluindo as de rotina), atividades relacionadas com alunos (incluindo atividades de socialização, formas de participação na vida escolar), atividades com pais e comunidade. Em todas essas ações estão implicadas a promoção do desenvolvimento da identidade profissional, à medida que os professores participam de práticas institucionais. Em texto de uso didático discutido em sala de aula, Libâneo ( ) trazia contribuições da pesquisadora Mariane Heddgaard para se compreender a relação entre o contexto geral em que a criança está inserida (situação social do desenvolvimento) e a atividade própria da criança (a pessoa). Esse contexto constitui as condições objetivas do desenvolvimento das crianças. O contexto mais amplo é o contexto social, econômico, cultural, material, onde são constituídas as tradições culturais, os valores, as normas, as leis, etc. O contexto mais imediato e mais direto da criança são as instituições educativas, a família, a escola, a creche, a comunidade). Ao participar das atividades dessas instituições, ela interage com o ambiente da escola, com o ambiente da classe, com os outros colegas. Assim escreve o autor:

É esse contexto que oferece as condições para o desenvolvimento de motivos e competências individuais e sociais para a vida. O desenvolvimento do aluno na escola depende das condições que se criam para promover esse desenvolvimento. Essas condições tanto podem promover o desenvolvimento, favorecer o desenvolvimento, como podem restringir ou até bloquear esse desenvolvimento. Isso significa que as práticas escolares na escola e na sala de aula, impulsionam motivos, comportamentos,

valores, modos de agir, modos de sentir. Desse modo: a escola como um todo e a sala de aula são espaços de aprendizagem e desenvolvimento, elas proveem o ambiente social favorável ou não ao desenvolvimento de motivos e competências individuais e sociais para a vida.

Em relação aos saberes docentes, no entanto, é na organização do ensino que ocorre de forma mais direta a assistência e o apoio ao desenvolvimento da identidade profissional, principalmente nas ações de assistência pedagógico-didática direta aos professores, na verdade, onde se dão as atividades de formação continuada. Com o já foi escrito nesta dissertação, os saberes profissionais convergem para os saberes docentes nos quais a didática ocupa o centro, ou seja, a didática é o eixo articulador. A assistência pedagógica direta envolve, em primeiro lugar, o trabalho do Coordenador junto ao professor na sala de aula, seguido de reuniões de reflexão e avaliação. Segundo, a realização de encontros sistemáticos com os professores para estudo conjunto, momentos em que se formam bases teóricas para reflexão conjunta sobre a prática, onde vão sendo gerados novos conhecimentos para compreender essa prática. Nessas ações se mostra o papel do Coordenador Pedagógico como promotor, articulador e mediador da formação continuada na situação de trabalho onde, sem dúvida, se dão as oportunidades de promover o desenvolvimento profissional do professor, desde as práticas de gestão democrática e participativa no âmbito da organização escolar, até as práticas docentes na sala de aula. Moura (2003) reitera esse entendimento de formação continuada articulada com a promoção do desenvolvimento da identidade profissional, afirmar que ela se constitui como “modo habitual de funcionamento do cotidiano da escola”. Para esse autor, o projeto pedagógico da escola implica a realização de atividades pedagógicas por meio de um projeto coletivo que envolve a organização das atividades, a escolha dos conteúdos, a escolha dos instrumentos de avaliação. Para Moura, a formação de professores é um “processo de negociação de projetos individuais que no espaço educativo se redimensionam em função da realização de um projeto coletivo” (p. 140). Conclui o autor (p.144):

Este [projeto coletivo] se concretiza por meio de ações compartilhadas e que exigem troca de significados que se realizam por meio do processo de análise e síntese, condição para a passagem de um nível de conhecimento a outro. (...) A coletividade de formação constitui-se ao desenvolver a ação pedagógica. É essa constituição da coletividade que possibilita o movimento de formação do professor.

Observa-se, assim, primeiro, que a escola é um espaço de aprendizagem também para os professores, ou seja, na organização escolar ocorrem práticas educativas e o modo como

essas práticas se desenvolvem são propiciadoras ou não de desenvolvimento profissional no sentido democrático e emancipatório; segundo, em relação à promoção da identidade profissional, não há dúvida de que as bases dessa identidade vão sendo propiciadas na formação inicial, no entanto, é na formação continuada que se mostra a realidade concreta da atividade profissional. Como escreveu Moura, é na atividade pedagógica que vai se constituindo a coletividade de formação, e onde se realiza a aprendizagem da identidade profissional. A formação continuada, portanto, ao contrário do entendimento difundido entre professores de realização de palestras, cursos, etc., é um processo que deve acontecer, basicamente, na situação de trabalho, e é nesse processo que o professor, conforme Benacchio e Placcco (2012, p. 58), constitui e é constituído, ou seja, “o professor imprime características próprias ao seu ambiente de trabalho e, ao mesmo tempo, é afetado pelas marcas da instituição”.

A despeito dessas apostas propositivas em relação ao papel do Coordenador Pedagógico na promoção do desenvolvimento profissional de professores, as pesquisas feitas para este estudo não mostram um quadro alentador. O Coordenador Pedagógico não é visto como um formador, mas como um resolver de problemas de todo tipo que ocorrem no cotidiano da escola. Os próprios professores resistem quando o Coordenador propõe alguma atividade voltada à formação continuada. Uma mudança nas atribuições desse profissional requer romper com posições fortemente instituídas no âmbito escolar e, acima de tudo, conhecimento e vontade política por parte dos profissionais que se dispõem a exercer essa função na escola, especialmente na condição de agente formador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo investigar a identidade profissional do professor e a atuação do Coordenador Pedagógico como promotor na constituição dessa identidade. Considerando os estudos e pesquisas consultados, efetivamente, a identidade profissional está sempre em movimento, em construção, envolta e consolidada pelas atribuições docentes (advindas do sistema, gestores, formação, famílias, comunidade, etc.), podendo ser impulsionada pela atuação do Coordenador Pedagógico, razão pela qual foi dado realce, nesta dissertação, ao seu papel na construção na dinâmica das relações escolares. Isso porque o desenvolvimento profissional é o principal meio de construção ou reconstrução da identidade profissional. O ato de ensinar exige um corpo de conhecimentos e práticas que chamamos de saberes docentes, ponto forte no desenvolvimento da identidade profissional tendo em vista a profissionalidade.

Foi possível compreender, nesta pesquisa, os componentes significativos da identidade profissional do professor, entre eles, a importância dos saberes da docência, bem como indicar, com base em estudos e pesquisas, as atribuições do Coordenador Pedagógico que podem promover o desenvolvimento da identidade profissional de professores.

A partir da identidade individual, passamos a articular sua existência com a identidade profissional que o indivíduo desenvolve durante suas escolhas ao atuar na sociedade mediante um trabalho. Neste sentido, relacionamos isto com a docência que, em nosso estudo, mereceu a apresentação de conceitos básicos de identidade profissional em sua interligação com o desenvolvimento da profissionalidade. Vimos, assim, que o trabalho docente deve ser encadeado com vários saberes e competências que influenciam diretamente nas suas práticas, pois, necessita entender as especificidades das funções pedagógicas dentro da sala de aula para que essa formação indenitária seja constituída, não só pela teoria, como também pela prática. Para este entendimento, nos apropriamos do entendimento de Guimarães (2004), que traz o conceito de profissionalidade docente e caracteriza a profissão de ser professor expondo a sua práxis na transposição didática e no desenvolvimento dos saberes que estão envolvidos na formação da identidade profissional docente.

Com suporte em Libâneo (2013, p.73), podemos dizer que “identidade profissional é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem e orientam a

especificidade do trabalho de professor.” O autor deixa claro que o professor precisa estar preparado profissionalmente, receber salários dignos, ter boas condições de trabalho, caso contrário terá dificuldades para atuar com profissionalismo, porém, de nada adianta um professor dedicado, amar a profissão, respeitar os alunos, ser assíduo e não ter as qualidades e competências que a profissão exige. Se o professor estuda mais, investe na formação continuada, luta por melhores salários, compensa sua profissionalidade. Se muda suas atitudes, suas convicções, seu valor em relação à sua prática profissional, demonstra ser comprometido com suas funções. Para o autor (2013, p. 69 - 70) “o profissionalismo requer profissionalização, a profissionalização requer profissionalismo.”

A formação acadêmica possui grande influência na construção da identidade docente, assim, o curso superior garante a formação do professor, mas não assegura que ele se torne professor. Daí a relevância do desenvolvimento profissional em que um dos esteios é a formação continuada na situação de trabalho. Dessa forma, há grande importância em compreender os “saberes docentes” e suas relações com a identidade do professor e desenvolvimento da profissionalidade na situação de trabalho. É relevante para a constituição da profissionalidade uma formação inicial e continuada de qualidade para o desenvolvimento de suas práticas com segurança, fortalecidas com as competências docentes, onde os saberes pedagógicos precisam ser reinventados a partir da prática social da educação.

Vale lembrar que ao desenvolver as práticas em sala de aula o professor deve ter momentos de reflexão acerca de suas ações, de modo que passe a entender a importância de conhecer os saberes, as práticas formativas, e de que estas necessitam estar em um projeto de curso que potencialize e construa as estruturas adequadas para a melhoria de sua formação e, conseqüentemente, da identidade profissional do professor. Valioso, também, é salientar que este estudo dos saberes e competências são importantes para o entendimento do desenvolvimento dessa identidade que está em um processo contínuo de construção, tendo em vista a profissionalidade.

Com a pandemia do Covid-19, professores e alunos foram obrigados a desenvolver um processo remoto de ensino e aprendizagem. Com certeza a identidade profissional docente mediante mudanças radicais e afastamento imediato das salas de aula fez com esses profissionais desenvolvessem outros saberes e competências, imprescindíveis para a prática em sala de forma a construir mais um capítulo em sua própria identidade. Mas como fica a prática docente em sistema remoto de ensino? Em contato com essa realidade, é notório a percepção de tristeza desses profissionais com a essa situação, afetados tanto

profissionalmente como psicologicamente devido a vários aspectos, como ter a privacidade invadida, a troca dos métodos tradicionais e presenciais por métodos tecnológicos inovadores na tentativa de substituir o contato físico para o contato virtual.

Muitos professores estão perdidos profissionalmente e preocupados com a aprendizagem dos alunos, entretanto, nessa nova situação em função da pandemia, muitos precisavam manter a remuneração que possuíam, já que tiveram perdas por cortes de gratificações e aulas que não poderiam ministrar presencialmente por causa da pandemia. Os professores para resolver essas questões financeiras, procuraram outras áreas para trabalharem em busca de um complemento salarial, de forma a dividirem ou abandonarem até mesmo as salas de aula por outra profissão. Há falta de professores nas salas de aulas, além de os alunos também não quererem voltar para a escola.

Há professores que desenvolveram as atividades remotas com profissionalismo e sucesso na participação dos alunos, mas que não deixou de sentir tristeza em ter perdido o contato presencial ao prosseguimento do processo ensino e aprendizagem. Podemos perceber que com a pandemia, os professores tiveram outra dificuldade agregada à falta de uma boa formação inicial e continuada. Devemos lembrar, também, que os saberes docentes e competências profissionais tiveram que ser transformadas em aulas virtuais de ensino remoto.

Com essa experiência das aulas remotas, de certa forma, muitos professores tiveram que fazer análises, reflexões, planejamentos para desenvolverem as aulas e conseqüentemente suas identidades profissionais.

As dificuldades apresentadas pelos docentes, seus anseios e angústias pedagógicas, comentadas por autores como Alfonsi e Placco (2013), Pimenta (2010 e 2002), estão representadas na falta de uma formação inicial e continuada que fundamente não só os saberes docentes, mas que desenvolva competências, para que esses profissionais se tornem mais habilitados e seguros no desenvolver de suas práticas em sala de aula, até mesmo em situações inesperadas a exemplo da própria Pandemia. Pensar em formação do professor nos remete a ideia de desenvolvimento do processo profissional, valorização, qualidade de ensino e para que o professor se torne um intelectual crítico, reflexivo e pesquisador, através do entendimento dos diversos saberes e competências docentes, faz-se necessário oportunizar formação inicial e continuada de qualidade.

Devemos salientar que, através da Didática Desenvolvimental o Coordenador Pedagógico, dentro de suas atribuições profissionais, pode desenvolver um trabalho de

formação continuada junto aos professores de forma que contribua para o desenvolvimento dos saberes docentes, numa perspectiva emancipatória. Esse profissional pode se valer dessa teoria sobre ensino e aprendizagem para ajudar os professores a desenvolver suas próprias capacidades cognitivas para trabalhar com conceitos, com foco no desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos. O Coordenador Pedagógico, com instrumental teórico e recursos que lhe permitam viabilizar a formação didática dos professores, deve valer de ações de formação continuada – assistência a aulas, reuniões avaliativas com os professores, sessões de estudo conjunto – tendo em vista fortalecer o trabalho na sala de aula enquanto lugar de atividade de estudo, de ensinar os alunos a pensar com base em situações-problema.

Em síntese, as buscas levadas a efeito na pesquisa bibliográfica possibilitaram algumas conclusões relevantes, a saber: em primeiro lugar, que as pesquisas consultadas mostram lacunas na formação inicial e continuada no que se refere aos elementos constitutivos da identidade profissional do professor; em segundo, realçaram os desvios de funções em relação às atribuições do Coordenador Pedagógico nas quais prevalecem tarefas burocráticas, deixando em segundo plano a assistência e apoio pedagógicos ao professor; em terceiro lugar, relevantes estudos sobre a Coordenação Pedagógica buscam revalorizar suas atribuições propriamente pedagógico-didáticas, o que implica apoiarem-se em conhecimentos teóricos e práticos da didática.

Desse modo, as conclusões deste estudo bibliográfico foram encaminhadas no sentido de que a atuação do Coordenador Pedagógico na escola tem papel indispensável na constituição ou reconstituição dos elementos da identidade profissional de professores, para os quais se destacou a contribuição da Didática Desenvolvimental.

## REFERÊNCIAS

- ALFONSI, S. O.; PLACCO, V. M. N. DE S. A crise não reconhecida: identidade docente de professores do Ensino Fundamental 2. **Formação Docente – Rev. Bras. de Pesq. sobre Formação de Professores**, v. 5, n. 8, p. 62-79, 30 jun. 2013.
- ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L T.; PLACCO, V. M. N. S. Os saberes do Coordenador Pedagógico e a formação docente. *In*: LIMA, I.; NASCIMENTO, M. J. da C.; LÁTIA, S. (Org.). **Reflexões sobre formação de professores e processos de ensino e aprendizagem**. Recife: Editora da UFPE, 2013. p. 153-172.
- AMORIM, Aline Diniz de. **O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante**: egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru. 2016. 150 f. Dissertação de Mestrado– Unesp/ Araraquara, 2016.
- BENACHIO, M. N.; PLACCO, V.M.N.S. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O Coordenador Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012, p. 57-70.
- BORBA, Denise Aparecida. **As representações sociais dos(as) professores(as) em formação sobre a (re)constituição da identidade profissional**. 2013. 186 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2013.
- BRASIL, Ive Carina Rodrigues Lima. **Formação profissional de professores iniciantes na docência**: um estudo exploratório. 2015. 354 f. Tese (doutorado). Universidade Católica de Brasília, 2015.
- BRZEZINSKI, Iria. Profissão Professor: identidade e profissionalização docente. *In*: BRZEZINSKI, Iria (Org.) **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.
- BUENO, Francisco da Silveira, **Minidicionário da Língua Portuguesa**; Ed. rev. Atual. Por Helena Bonito C. Pereira, Rena Signer – São Paulo: FTD: LISA, 1996, p. 351.
- CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 4 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- CARVALHO, Maria de Lurdes Dias; MIRANDA, Carla Patrícia Queirós e Correia; CORREIA, Marta Alexandra da Silva. ‘Pegadas na areia’ de professores ‘caçadores de sonhos’: duas identidades profissionais em (des)construção. **Pro-Posições** [online]. 2019, v. 30. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0051>>. Acesso em: 15 abr. 2021. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0051>.
- DAVÍDOV, Vasili V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVYDOV, Vasili, V. O que é a atividade de estudo. **Natchalnaia shkola** (Revista Escola Inicial), n. 7, 1999.

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador Pedagógico e a formação contínua do docente na escola**: algumas perspectivas. Rev. Educ. PUC-Camp., Campinas, v. 18, n. 2, 2013, p.181-89.

FERRON, Maria Carolina de Sousa. **Identidade profissional do pedagogo, professor do curso de pedagogia**. 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A coordenação do trabalho pedagógico na escola** [e-book]. Santos: Ed. Universitária Leopoldianum, 2016. 142p.

FRANÇA, Genival Veloso. **Medicina Legal**. 6ª ed., Editora Guanabara Koogan, 2001.

FREITAS, R. A. M. da M.; LIBÂNEO, J. C. Didática Desenvolvimental e políticas educacionais para a escola no Brasil. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 24, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/21850>. Acesso em: 1 ago. 2021.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Rev. Form. Doc.** Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 15 jul. 2021.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Da Unijui, 1998.

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

GOUVEIA, B.; PLACCO, V. M. N. S. A formação permanente, o papel do Coordenador Pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs). **O Coordenador Pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 69-80.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. DE A. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica e relatório, publicações e trabalho. São Paulo: Atlas, 1992.

LAZARETTI, Lucélia Maria. **D.B. Elkonin**: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Modelo de análise de Hedegaard aplicado à organização escolar**: participação em práticas institucionalizadas. Texto de uso didático para a disciplina Didática

Desenvolvimental do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Goiás. Digitalizado, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, pp. 629-650, abr./jun. 2015a.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? A identidade do professor na contemporaneidade. *In*: BARBOSA, M. V. et al. **A boniteza de ensinar e a identidade do professor na contemporaneidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2015b.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6 ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e o Trabalho Docente: a mediação didática do professor nas aulas. *In*: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Org.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática**. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011. p. 85-100.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e didáticas específicas: questões de pedagogia e epistemologia. *In*: D'Ávila, Cristina M. (org.) **Anais do II Colóquio Formação de Educadores: ressignificar a profissão docente**. Salvador, PPGEDUC/UNEB, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação, Pedagogia e Didática. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2006a. p. 77-129.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação, pedagogia e Didática – o campo investigativo da pedagogia e da Didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. *In*: PIMENTA, Selma (org). et al. **Didática e formação de professores: 12 percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Abstração, generalização e formação de conceitos no processo de ensino aprendizagem. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental: Sistema Elkonin-Davídov-Repkin. Livro II**. Campinas, SP: Mercado das Letras. Uberlândia, MG: Edufu, 2017a.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. **Ensino Desenvolvidor**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. 3 ed. Livro I. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017b.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. A Elaboração do plano de ensino conforme a Teoria Do Ensino Desenvolvidor<sup>2</sup>). Texto de uso didático para a disciplina Didática Desenvolvidor do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Goiás. Digitalizado, 2015.

LIMA, Maria Divina Ferreira; MACHADO, Mauricéia Silva da Trindade. O Coordenador Pedagógico e a formação continuada no Chão da Escola: espaço de desenvolvimento profissional docente. *In*: V CONGRESSO INTERNACIONAL DAS LICENCIATURAS. 2018.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Para uma Didática Desenvolvidor e dialética no contexto de escolas públicas brasileiras. Obutchénie: **Rev. de Didat. e Psic. Pedag.** Uberlândia, MG, v.1, n.1, 2017. p.187-230. Disponível em: <file:///C:/Users/usu%C3%A1rio/Downloads/Para\_uma\_Didatica\_Developvidor\_e\_dialeтика\_no\_.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 4 jul. 2021.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. O educador matemático na coletividade de formação. *In*: TIBALLI, E.; CHAVES, S. T. **Concepções e práticas em formação de professores**. Goiânia: Alternativa; Rio de Janeiro: DP&A/Ed. Alternativa, 2003.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p.139-158.

OLIVEIRA, Juscilene da Silva; GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. O papel do Coordenador Pedagógico no cotidiano escolar. **Rev. Cient. Centro de Ensino Superior**, ano I, ed. I Almeida Rodrigues - ANO I - Edição I – jan. 2013. Disponível em: <20132https://www.faculdadefar.edu.br/arquivos/revista-publicacao/files-19-0.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2010.

---

(<sup>2</sup>)Texto para uso didático na disciplina Didática e Ensino Desenvolvidor, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. Qualificação do Ensino Público e formação de professores. **FAPESP/FEUSP**. Relatório Final da Pesquisa, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores** - saberes da docência e identidade do professor, Nuances - Vol. III - Setembro de 1997.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 539-553, abr./jun. 2016.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar**: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinha Ramalho de (Orgs). **Coordenador Pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Livro II. Uberlândia, MG: Edufu e Paco Editorial, 2019a.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental**: Sistema Elkonin-Davídov-Repkin. Livro II. Campinas, SP: Mercado das Leras. Uberlândia, MG: Edufu, 2019b.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). A Didática Desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da atividade. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés; **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. 411 p.

SANTOS, Andreia Mendes; SILVA, Renata Santos. O Processo de construção da identidade docente no Brasil. [Anais] XV Seminário Internacional de Educação, 2016, Brasil. Disponível em: <[https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14403/2/O\\_processo\\_de\\_construcao\\_da\\_identidade\\_docente\\_no\\_Brasil.pdf](https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14403/2/O_processo_de_construcao_da_identidade_docente_no_Brasil.pdf)>. Acesso em: 10 mai. 2021.

SILVA, Eliane. **A atividade de estudo no Ensino Fundamental conforme a teoria do ensino desenvolvimental de V. Davydov e contribuições de M. Hedegaard**: um

experimento didático em ciências. 2020. 285 f. Tese (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

SOARES, Karla Jeane coqueiro Bezerra. **Ser professor**: a construção de saberes docentes na formação inicial. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2019. 83p.

SOUZA, V. L. T.; FARIA, Ederson. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Rev. Sem. Assoc. Bras. de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 15, n. 1, jan./jun. 2011: 35-42.

SOUZA, V. L. T.; PLACCO, V. M. N. S. Um, nenhum e cem mil: a identidade do Coordenador Pedagógico e as relações de poder na escola. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O Coordenador Pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Loyola, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ZUMPANO, Viviane Aparecida Amábile & ALMEIDA, Laurinda Ramalho. A atuação do Coordenador Pedagógico na educação infantil. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.) **O Coordenador Pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo, Ed. Loyola, 2012. (p.21-36)