A COMPETÊNCIA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM UM CONSELHO DE CLASSE

THE COMPETENCE OF A PEDAGOGICAL COORDINATOR IN A CLASS CONFERENCE

Josiane Richter¹

Rosângela Markmann Messa²

RESUMO: Neste texto, temos como objetivo refletir sobre a competência de um(a) coordenador(a) pedagógico(a) em um conselho de classe. Para tanto, apresentaremos, inicialmente, as suas atribuições (DALBEN, 2004; ORSOLON, 2006; SILVA, 2006); em seguida, discutiremos as noções de competência de Guy Le Boterf (2003) e Yves Schwartz (2007). Os autores apresentam a prescrição da atividade, a singularidade da atividade e o modo único como o profissional gere essa atividade como fatores importantes para haver a competência. Por fim, analisaremos a competência da coordenadora pedagógica de uma escola privada da região sul do país a partir de um excerto de um conselho de classe, mostrando como a gestão do momento foi importante para solucionar o problema instaurado.

Palavras-chave: Competência. Coordenador(a) Pedagógico(a). Conselho de Classe.

ABSTRACT: Our intention with this text is to reflect on the competence of a pedagogical coordinator in a class conference. To this end, we will begin by outlining such a teacher's tasks. Then we will discuss the notions of competence as held by Guy Le Boterf (2003) and Yves Schwartz (2007). These authors present the prescription of activities, the uniqueness of activities and the individual way of how a professional manages these activities as important aspects contributing to this competence. Finally, we will analyze the competence of a pedagogical coordinator at a private school in the south of the country. Based on an excerpt from a class conference, we will show how the management of each moment was an important contribution to solving the problem that was to be dealt with.

Keywords: Competence. Pedagogical coordinating teacher. Class conference.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, queremos ampliar a discussão acerca da noção de competência. No âmbito da escola, esse termo é muito difundido. Fala-se, frequentemente, da necessidade de desenvolver habilidades e competências nos alunos; por outro lado, aborda-se, também, a competência do professor para ajudar o(a) aluno(a) nesse processo de aprendizagem. Pouco é discutida, no en-

tanto, a questão da competência do(a) coordenador(a) pedagógico(a) dentro desse contexto educacional. Por isso é que queremos olhar aqui para a competência do(a) coordenador(a) pedagógico(a) em uma situação específica: o conselho de classe.

Para tanto, é necessário definir, inicialmente, a atividade de trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Queremos refletir, aqui, sobre algumas

¹ Mestre em Linguística Aplicada (UNISINOS/RS), Coordenadora Regional de Língua Alemã, Coordenadora do PIBID de Alemão do ISEL, Professora do Instituto de Educação Ivoti e do Instituto Superior de Educação Ivoti.

² Mestre em Linguística Aplicada (UNISINOS/RS), Coordenadora Pedagógica da Rede Sinodal de Educação, Professora do Instituto Superior de Educação Ivoti.

normas que prescrevem sua atividade de trabalho, olhando, de forma específica, para o gerenciamento do conselho de classe.

Depois, queremos abordar a noção de competência a partir de duas perspectivas: a profissional, de Le Boterf (2003), e a ergológica³, de Yves Schwartz (2010). Então analisaremos se é possível afirmar que um(a) coordenador(a) pedagógico(a) é competente em um conselho de classe, seguindo apenas as normas que prescrevem o seu trabalho para esse momento. Essa análise será feita a partir de um discurso de uma coordenadora pedagógica de uma escola privada da região sul do país, olhando para um momento de conselho de classe.

2 ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONSELHO DE CLASSE

Antes de definir mais especificamente as atribuições do coordenador pedagógico em um conselho de classe, convém entender como esse momento se constitui. O conselho de classe é uma atividade que faz parte do cotidiano das escolas e, em algumas instituições, também é concebido como reunião pedagógica. Pode-se dizer, de uma forma resumida, que esse é um momento em que professores, equipe pedagógica e diretiva, algumas vezes também alunos, se reúnem para discutir o processo de aprendizagem dos alunos. Juntos buscam estratégias que auxiliem o(a) aluno(a) no progresso de sua aprendizagem.

De acordo com Moacyr da Silva (2006, p. 86), o conselho de classe deve ser um espaço de discussão “sobre questões de avaliação, processo que não pode estar desvinculado dos objetivos que os professores estabeleceram para as séries e para as classes, conforme registros em seus planos de ensino”.

O papel do coordenador pedagógico, nesse momento, é muito importante, pois ele precisa ser claro, objetivo, provocador e questionador, para que, de fato, venha a suscitar a exposição sincera dos professores em relação ao processo de aprendizagem dos alunos.

Para que a discussão sobre a avaliação realmente aconteça, é importante que o(a) coordenador(a) faça as intervenções de modo apropriado. Mas como se define esse *modo apropriado*? Não basta ficar sentado, apenas ouvindo, mas em alguns momentos é necessário intervir no discurso dos professores, perguntando, por exemplo, sobre o porquê de determinado conceito. É importante

também que, nesse momento, o(a) coordenador(a) não faça apenas avaliações de seus professores, mas que possa trazer sugestões de como se pode avaliar e em que consiste todo o processo de avaliação. No conselho de classe, o(a) coordenador(a) é um mediador. Mediador é aquele que escuta e que fala, e sempre o deve fazer, tentando ser justo com todos para que o processo seja eficaz.

Para o(a) coordenador(a), o conselho de classe serve como parte do diagnóstico. Por isso é fundamental que, para fazer posteriores intervenções com os alunos, o(a) coordenador(a) explore as colocações orais dos professores trazidas no conselho de classe, para entender da melhor maneira possível o processo de aprendizagem do aluno, suas facilidades e dificuldades. Assim, pode auxiliar o professor no trabalho com aquele aluno e pode solicitar o apoio do(a) orientador(a) educacional, para que trabalhe juntamente a esse aluno. Tudo isso exige uma organização burocrática por parte do(a) coordenador(a) e sobretudo da escola. Ele(a) deve tomar nota de tudo que descobre no conselho, para depois poder fazer os encaminhamentos necessários.

É importante que, para que haja mudança a partir do conselho, o(a) coordenador(a) discuta questões relacionadas às diferenças individuais, às relações interpessoais e à motivação do(a) professor(a) em sala de aula. Enfim, o objetivo do conselho de classe, na perspectiva do(a) coordenador(a), entre outros, deve ser o de assumir, com o grupo de professores,

uma atitude de pesquisador na ação e que, diante de cada análise, possa, com o coletivo, apresentar hipóteses de compreensão e, diante dessas, propor os recursos mais adequados, conceituais e empíricos para a melhoria da prática pedagógica e do ensino no cotidiano escolar (SILVA, 2006, p. 88).

Em relação às múltiplas tarefas do(a) coordenador(a) dentro da escola, Dalben (2004, p. 56) sintetiza dizendo que seu papel é o de “espelho refletor”, partindo daquilo que a realidade pedagógica oferece, dialogando, confrontando, especulando e exigindo o distanciamento de todos para a reflexão, a avaliação e a produção do conhecimento sobre a e da prática da escola”.

Percebe-se que as normas que prescrevem a atividade de trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no conselho de classe são bastante amplas e subjetivas. Embora essas normas sirvam para todos os coordena-

³ De acordo com Yves Schwartz (2007, p. 25), “a ergologia conforma o projeto de melhor conhecer e, sobretudo, de melhor intervir sobre as situações de trabalho, para transformá-las”.

dores, cada um vai agir de acordo com as suas crenças, seus valores e suas experiências. Cada situação de conselho de classe é única, ou seja, nunca será repetível em uma segunda vez, tendo em vista tratar-se de sujeitos e ambientes diferentes, cada vez que ocorre.

Olhar para a competência do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no momento do conselho de classe, considerando que a sua ação é cada vez única e própria, não é uma tarefa simples. Em alguns momentos, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) pode ser mais ou menos competente. Não se deve generalizar, dizendo que um(a) determinado(a) coordenador(a) é competente em situações de conselho de classe. É necessário avaliar cada situação de forma específica. A noção de competência de Le Boterf (2003) e Schwartz (2010) pode nos ajudar a elucidar essa questão.

3 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA EM LE BOTERF E SCHWARTZ

Na obra *Desenvolvendo a competência dos profissionais* (2003), Le Boterf discorre sobre a questão das competências, enfatizando que a competência do profissional está em saber combinar ações. De acordo com o autor, “não há apenas uma única maneira de ser competente em relação a um problema ou a uma situação, nem há somente um comportamento observável correto” (LE BOTERF, 2003, p. 12).

Ao longo de seu texto, Le Boterf aborda vários aspectos que são importantes para a competência de um profissional. Um deles é a necessidade de prescrição de uma atividade de trabalho. Mesmo que ela não esteja registrada, é necessário que o(a) trabalhador(a) saiba o que se espera dele(a) na execução de sua atividade. Muitas vezes, inclusive, tais prescrições são definidas culturalmente e passam de um para outro. Independente de como elas se apresentam, elas são fundamentais. No entanto, o autor enfatiza que, para ser competente, é necessário ir além da prescrição: “O profissional deve não somente saber executar o que é prescrito, mas *saber ir além do prescrito*” (LE BOTERF, 2003, p. 38).

Para ir além do prescrito, é necessário que haja um envolvimento particular do sujeito no exercício de sua função. Considerando que cada sujeito é único, várias condutas são possíveis para resolver, com competência, uma determinada situação. Cabe ao sujeito em ação, pois, “agir de modo pertinente em relação a uma situação específica” (LE BOTERF, 2003, p. 40).

Novamente é importante reiterar que não é possível falar de um profissional competente de uma forma

generalista. É necessário sempre considerar de que profissional se fala e de que situação específica se trata. A noção de competência está, dessa forma, relacionada a um sujeito, à sua história e ao ambiente em que está inserido. De acordo com Le Boterf (2003, p. 49), “a competência pode ser comparada a um *ato de enunciação* que não pode ser compreendido sem referência ao sujeito que o emite ou ao contexto no qual ele se situa”. Em outras palavras, a competência só ocorre quando posta em ação. Ela não preexiste a um acontecimento ou a uma situação. Ela é sempre particular e única, construída por um sujeito.

Um outro aspecto considerado importante por Le Boterf é que a competência emerge de ações coletivas. Segundo o autor, “o profissional não é competente sozinho. Uma das questões mais importantes na engenharia das competências é saber com quem e com o quê uma pessoa é competente” (LE BOTERF, 2003, p. 53).

Ao falar da competência no trabalho, o autor aborda, também, a competência social em que o saber agir e trabalhar em equipe são necessários para que, de fato, se possa reconhecer a competência. Ele afirma que “a competência é individual e social ao mesmo tempo. É até mesmo social antes de ser individual” (LE BOTERF, 2003, p. 54).

Do mesmo modo que Le Boterf inicia sua reflexão sobre a noção de competência, Schwartz, em seu texto *Uso de si e competência* (2010), também parte da necessidade de prescrição da atividade de trabalho. Ele enfatiza, no entanto, assim como Le Boterf, que a prescrição não é suficiente. Schwartz anuncia que as normas do trabalho prescrito nem sempre são suficientes para a execução do trabalho real, ou seja, a pessoa vai inventando o que e como vai executar a sua tarefa.

Schwartz amplia a noção de competência à medida que olha para o sujeito trabalhador no exercício de sua função. Nas palavras do autor:

Com a noção de competência, nos damos conta de que uma definição *daquilo que uma pessoa coloca em ação* no trabalho não pode mais se relacionar ou se restringir ao posto de trabalho, com uma enunciação frequentemente muito sucinta daquilo que há para fazer naquele posto – uma herança do tempo do taylorismo. A noção de “competências” nos sugere abrir amplamente a investigação acerca do que é requerido no trabalho, para compreender o que faz uma pessoa (SCHWARTZ, 2010, p. 207).

Em seu texto, o autor aborda três elementos presentes na noção de competência. O primeiro deles é levar em conta as normas antecedentes que prescrevem o

trabalho. O segundo elemento é a dimensão sempre singular da situação de trabalho. Por fim, o terceiro elemento é o modo, também inédito, como o sujeito trabalhador gere a situação singular de trabalho.

De forma resumida, as noções de competência apresentadas pelos autores supracitados se complementam à medida que afirmam que a competência emerge da unicidade da situação de trabalho. Elas orientam e embasam a análise que apresentamos na seção seguinte sobre a competência do(a) coordenador(a) pedagógico(a) em situação de conselho de classe.

4 A COMPETÊNCIA DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) EM UM CONSELHO DE CLASSE

Para refletir sobre a competência do(a) coordenador(a) pedagógico(a) em uma situação de conselho de classe, utilizaremos a transcrição de parte da filmagem de um discurso de uma coordenadora pedagógica de uma escola particular do sul do país, proferido em um pré-conselho de classe realizado no terceiro trimestre de 2011.

Ao longo do ano letivo, ocorrem seis encontros, dois em cada trimestre: um pré-conselho e um conselho. O objetivo principal do pré-conselho, que ocorre na metade do trimestre, é informar os alunos em relação a seu processo de aprendizagem, de modo que possam, até o final do trimestre, melhorar o seu aproveitamento escolar. No conselho de classe, que ocorre no final do trimestre, o objetivo maior é informar os alunos sobre o resultado de seu processo de aprendizagem ao longo do trimestre, apontando, também, encaminhamentos para um progresso no próximo trimestre.

O excerto que aqui será analisado⁴ trata da interação entre a coordenadora pedagógica e os professores envolvidos no pré-conselho de classe. A competência que emerge dessa interação é o que será analisado aqui.

Para situar melhor o leitor, convém sintetizar a situação do conselho de classe que aqui será analisada. Inicialmente, alguns professores explicam para a coordenadora pedagógica Clarice⁵ que a aluna Beatriz está tirando várias menções insatisfatórias, que está faltando às aulas, frequentemente, nas segundas-feiras e que não está entregando trabalhos. Clarice escuta os professores e traz uma informação nova que diz respeito

ao quadro emocional da aluna. Ela explica que a aluna procurou a coordenação pedagógica para justificar as suas ausências. Na ocasião, Beatriz revelou que não gosta de vir para a escola e que se sente muito mal quando está nesse ambiente. Uma das professoras, por sua vez, informa que estão acontecendo alguns incidentes em sala de aula envolvendo a aluna. Consequentemente, em razão disso, os colegas estão excluindo Beatriz. Um dos episódios relatados pela professora trata do suposto roubo do celular de uma colega. A coordenadora Clarice interrompe a professora, enfatizando que esse caso já está esclarecido.

É importante esclarecer que Clarice, ao explicar ao corpo docente o estado emocional da aluna Beatriz, tenta justificar o desempenho escolar insatisfatório da aluna no trimestre e influenciar os professores na avaliação final. Embora em nenhum momento a coordenadora tenha dito isso explicitamente, é possível, a partir das palavras empregadas por ela em seu discurso, inferir esse sentido.

Tendo em vista que, em uma situação de pré-conselho de classe, o objetivo é tentar identificar o atual estado de aprendizagem dos alunos, o discurso de Clarice tem peso maior ainda, pois ela quer, de fato, reverter o quadro da aluna Beatriz. Ao refutar a posição da professora de que Beatriz teria roubado o celular da colega, a coordenadora exclui aspectos que poderiam influenciar negativamente na avaliação atitudinal da aluna – afinal, roubar é uma atitude grave em um contexto de educação e na sociedade como um todo –, focando no estado emocional da aluna, que incita cuidados.

O sentido que a coordenadora quer dar às suas palavras é que os professores não devem considerar os aspectos mencionados pela professora na avaliação de aprendizagem da aluna – envolvimento de Beatriz no roubo do celular. Por outro lado, ela quer que os professores levem em consideração, no processo de avaliação, o estado emocional fragilizado da aluna. O que o discurso da coordenadora evoca, pois, é que os professores se sensibilizem diante do quadro emocional da aluna.

Clarice, ao dar um espaço tão grande em um conselho de classe para descrever a atual situação emocional da aluna Beatriz (aproximadamente sete minutos), pretende influenciar os professores a avaliar a aluna de maneira mais amena, considerando o seu estado fragili-

⁴ O excerto está transcrito em sua íntegra no anexo 1. As convenções utilizadas para essa transcrição, por sua vez, encontram-se no anexo 2.

⁵ Clarice é a coordenadora pedagógica da escola. É importante enfatizar que todos os nomes utilizados aqui são pseudônimos. Eles foram criados com a intenção de preservar a identidade dos envolvidos na pesquisa.

zado de saúde. Se ela não tivesse essa intenção, provavelmente não daria tanta ênfase a esse aspecto. No entanto, sabendo que as menções da aluna até o momento não eram satisfatórias, as suas palavras seriam uma possibilidade de reverter a avaliação da aluna; afinal, é isso que lhe é solicitado enquanto coordenadora pedagógica dentro dessa instituição.

Se retomássemos, neste momento, as atribuições do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no conselho de classe, perceberíamos que muito do que se espera da atuação da coordenação não está prescrito. O fato de Clarice ter a sensibilidade de perceber que o discurso dos professores pode interferir na avaliação negativa da aluna e, diante disso, se impor frente ao grupo é uma atitude única que se dá de acordo com aquela situação. De acordo com Le Boterf e Schwartz, a singularidade na atividade do trabalho é importante para a construção da competência. Logo, podemos dizer que, nesse caso em específico, ao administrar a questão emergente, Clarice foi competente.

Identificam-se, na atuação de Clarice, os três elementos citados por Schwartz para a constituição da competência: prescrição da atividade, singularidade da atividade e modo único como o profissional gere essa atividade. Num primeiro momento, espera-se de Clarice, enquanto coordenadora pedagógica, que se posicione diante das manifestações dos professores. Essa é uma das prescrições de sua atividade, pois é ela quem deve gerir o momento de conselho de classe. Quando Clarice interrompe os professores para fazer intervenções sobre o estado de saúde de Beatriz e sobre o caso do celular, ela está agindo de acordo com as normas reguladoras de seu trabalho.

No entanto, Clarice vai além dessas prescrições. Ao perceber que os professores estavam trazendo aspectos negativos em relação ao processo de aprendizagem da aluna Beatriz, Clarice intervém, trazendo informações até então desconhecidas do corpo docente. É previsível que, em um conselho de classe, os professores falem de aspectos positivos e negativos da aprendizagem dos alunos; o que não se pode prever é o conteúdo das ponderações dos professores e as consequências dessas na avaliação final do(a) aluno(a). Isso torna a situação singular, o que é considerado por Schwartz o segundo elemento para a instauração da competência do profissional.

O terceiro elemento apontado por Schwartz também pode ser percebido na interação aqui analisada. Trata-se do modo como o profissional administra a situação inédita que a ele se apresenta. No caso em ques-

tão, Clarice ouve os professores, sabe até que ponto pode deixá-los falar, interrompe quando percebe que eles podem estar influenciando os colegas negativamente na avaliação, posiciona-se contrariamente aos professores, traz informações que podem ajudar a reverter a avaliação final e, quando percebe que, mesmo assim, uma professora insiste em continuar trazendo assuntos que não dizem respeito à aprendizagem da aluna, encerra, enfaticamente, dando continuidade ao conselho de classe. Para tomar essas atitudes e decisões, Clarice vale-se de sua história, suas experiências, seus valores e suas crenças.

Além dos três elementos citados por Schwartz como importantes para a instauração da competência, podemos verificar, também, na ação de Clarice, a competência emergindo do coletivo. Esse aspecto é citado por Le Boterf (2003) como um dos mais importantes quando se trata de competência. Se quiséssemos aprofundar um pouco mais a questão, poderíamos dizer que Clarice tomou uma atitude competente diante de um grupo de professores que não percebeu que a coordenadora, que é a instância máxima no conselho de classe, não queria dar continuidade às ponderações inúteis deles para o processo de aprendizagem da aluna. Ela se torna competente no social.

Na interação em análise, um outro aspecto para o qual se pode atentar é o volume de voz utilizado por Clarice. No momento em que a professora diz que o aparelho celular estava com Beatriz, que, por sua vez, informa tê-lo encontrado no chão, a coordenadora pedagógica faz uma intervenção bastante incisiva fonicamente: [não ess]e caso tá esclareci:do, tá trabalhado, tá es[tudado,] [...] = 'si:::m a gente sa:be que os alunos são assi:m adolescente é a'!ssim eles co:bram e[les-]".

A coordenadora altera o seu volume de voz para se fazer ouvir e para mostrar que, naquele contexto – pré-conselho de classe –, é ela quem “coordena” e, por isso, tem o “poder” e o dever de dar um fechamento às situações. Se a coordenadora não tivesse modificado o seu volume de voz, ela provavelmente não teria se instituído como sujeito capaz de tomar decisões e tendo maior “poder” sobre os demais participantes da interação. Nesse caso, Clarice, como coordenadora pedagógica, precisou fazer uso desse recurso.

O uso desse recurso no conselho de classe mostra o modo utilizado por Clarice para administrar a situação. Outros coordenadores poderiam utilizar outros recursos, como, por exemplo, expressões faciais. Alterar o volume de voz é específico da coordenadora Clarice naquele momento. Pode ser que, em outros momentos,

nem mesmo ela utilize esse recurso, ou seja, é a situação singular que faz com que Clarice aja dessa forma.

Percebemos, no excerto analisado, que olhar para a alteração do volume de voz é muito importante, nesse caso, para mostrar a autoridade de que a coordenadora se investe no exercício de sua função. Se ela não alterasse o seu volume e sua altura de voz, não enfatizasse algumas sílabas, provavelmente não conseguiria se fazer ouvir, o que, para uma coordenadora, no exercício de sua função, parece não ser tolerável.

De uma maneira geral, pode-se dizer que Clarice, no exercício de sua função de coordenadora pedagógica no conselho de classe analisado, foi competente. Ela soube gerir de modo eficaz o problema que se instaurou, utilizando, para tanto, seus conhecimentos, sua história de vida, suas particularidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, elencamos, inicialmente, as atribuições do(a) coordenador(a) pedagógico(a) em um conselho de classe. Em seguida, apresentamos as noções de competência de Le Boterf e Schwartz. Por fim, analisamos como a competência emerge em uma atividade de trabalho.

O que percebemos ao fazer a análise dos dados é que as normas prescritivas para uma atividade de trabalho não são suficientes para dar a dimensão do que é o trabalho e para atestar a competência de um profissional. É necessário ir além disso. Esse além tem relação com a singularidade da situação e da ação do sujeito no exercício de sua função.

Clarice tomou uma atitude competente diante de um grupo de professores que não percebeu que a coordenadora, que é a instância máxima no conselho de classe, não queria dar continuidade às ponderações, consideradas inúteis por ela, para o processo de aprendizagem da aluna. Assim, como já evidenciado, ela se torna competente no social, na situação singular que se apresenta, em que também sua gestão se torna única, própria daquele momento, portanto irrepitível.

As considerações feitas auxiliam no campo de gestão escolar, pois através da análise feita compreendemos melhor a atividade da coordenadora pedagógica no conselho de classe e percebemos como a subjetividade interferiu em sua atividade. Como se pode observar, a competência não tem existência material independente do profissional que a coloca em ação. Por trás dos gestos mais simples, há sensibilidade, estratégia, inteligência, todo um saber-agir, de que, muitas vezes, nem a gestão nem o trabalhador se dão conta.

REFERÊNCIAS

- DALBEN, Angela I. L. **Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola**. São Paulo: Papirus, 2004.
- LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 17-25.
- SCHNACK, Cristiane Maria; PISONI, Thaís Dutra; OSTERMANN, Ana Cristina. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. **Entrelinhas**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=2&s=9&a=12>>. Acesso em: 28 mar. 2010.
- SCHWARTZ, Yves. Trabalho e ergologia. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (Org.). **Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Rio de Janeiro: EdUFF, 2007. p. 25-36.
- _____. Uso de si e competência. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (Org.). **Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana**. 2. ed. revista e ampliada. Niterói: EdUFF, 2010. p. 205-221.
- SILVA, Moacyr da. O coordenador pedagógico e a questão da participação nos órgãos colegiados. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 81-91.

ANEXO 1

Transcrição do Excerto do Conselho de Classe

- ?: °beatriz.°
- CLARICE: bea'ltriz
- CINTIA: ué (.) o que que eu fiz com o da beatriz
- ?: xxx=
- CINTIA: ='la: tá >fora de ordem< o meu cader"!no
- LUCIA: a beatriz tem um n-s- em geografi:a, tem um trabalho que ela não "!fez (0.4) que ela ficô de me trazê um atesta:do ela disse que o atestado tá na coordenação, que ela ia busca, (°enfim°)
- (.)
- LUCIA: essa segun- ontem a gente teve trabalho de novo e ela não ve:io
- PROFE1: °é verdade°
- PROFE2: é:: é verdade.
- ?: d[uas avaliações.]
- LUCIA: [faltô mu:ito] nas segundas-feiras, então ela tem um- tem "!trê:s >avaliações< das trê:s ela só fez uma (.) e é um n-s- (0.4) .hh
- (.)
- CLARICE: lu:'cia (.) o:ntem ã: ela es:- ela veio ã:: pra escola a: (1.9) a beatriz não está bem ela:: ela (.) tá co:m síndrome: de- ((fecha a boca para pronunciar o "p", mas não produz o som)) (.) >quase dá pra dizê uma síndorme de< pâ:nico
- (0.4)
- ?: [xxx]
- LUCIA: [eu a]cho ela bem assustada tamb[ém]
- CLARICE: [ã::] e e:la:: (0.4) ela che:ga aqui: e ela tem um- ela chora '!muito e ela sente um mal-estar, (.) e aí o:ntem ela veio, ela veio no horário ce:rto mas ela veio pra: coordenação ficô '!lá: né '!ela ficô comigo ficô com o lean!'dro (0.5) então a:: as faltas dela de ontem estão justifica[das]=
- LUCIA?: [tá]
- CLARICE: =ela tava:: [trabalhando com a gente]
- PROFES: [xxxxxx]
- (.)
- CLARICE: que ela chega a soluçá assi:m e a- quando ela fa:la ela fala uma palavra de cada ve:z de tanto que ela so'luça
- (0.6)
- CLARICE: de tanta:: tanta do:r sofrimento que ela: >ela< expressa ela sempre diz a'!ssim >a (frase) assim< .h eu tenho uma coisa rui:m aqui ((aponta para o peito com o punho fechado fazendo círculos)) eu sinto uma coisa muito ruim aqui quando eu chego- (.) quando eu venho pra escola (.) pro interna-to. (.) <mas ela não quer voltar pra ca:'!sa> (1.1)
- CLARICE: ela qué resolvê i:"!sso
- (1.0)
- ANA: xx tem haver com o espa:ço porque se xx no qua:rto >no quarto< ela tá (.) bele:za
- CLARICE: tá em paz assim
- ANA: daí ela vem '!muito lá co"!mi:go xx em qua:rtas conversa, estuda, e ela tá estu'!dando mais uma coisa assim que e- e- e- também por causa do estu:do ela não tá: sentindo dificuldade '!né em algumas disciplinas °assim°
- CLARICE: aí ela expressô assim o qua:nto ela é:- ela se sente só
- (0.6)
- CLARICE: <só e aba:ndonada> (.)mesmo tendo família. .hh
- (0.9)
- CLARICE: (assim) se:::m se:m te:r ã: pai e mãe pre'!sentes na '!vida '!dela né:

- ?: °sim°
CLARICE: ela disse que va:i pra casa mas ninguém tá em ca'lsa <entre as:pas> porque:: eles não falam, com e:la eles nã:o per'!guntam na:da é casa um pra si:: o pai viaja '!muito sai '!muito
(.)
CLARICE: a mãe só qué sabê se ela precisa de dinhe:iro, se tá tudo be:m
(0.9)
?: °xx°
CINTIA: é: na sala tá: (.) [tá ocorrendo um proble'!minha]
?: [(aquele dia o Marcos tá] atrapalhando mu:ito ela [né]
CLARICE: ((olha para a professora que falou o turno anterior e faz sinal de “sim” com a cabeça))
CINTIA: [na] sala eles tã:o isola[:ndo ela]
?: ['!isso is]so °xx°
(1.5)
CINTIA: assim ó >deixa eu ver< '!nunca ninguém foi assim <'!muito ami:go de:la> aquela '!coisa (enfi:m) .h e ago:ra eles estão (.) isolando e:la ((alguém entra na sala))
?: °x[xx°]
CINTIA: [e ass]im a- quem me deu um- um alerta assim >eu já tinha notado alguma coisa< e quem me deu uma ale:rtas >nós tamo falando da bea:triz °sirlei°< .h e daí a- a- a marlei '!sim porque daí va:i (.) ((barulho de algo batendo)) xxxx DAÍ [DAÍ ISSO ME DEU]=
?: [xxxxxxxx]
CINTIA: =(impressão) também (.) que isso tinha acontecido na aula dela daí eu tentei encucá encucá pra tentá: '!ver .h da- daí na mi:nha próxima o Mate:us veio falá co'!migo que não qué mais sentá com ela, porque não sei o “!que eu disse Mateus por '!que tu não queres sentá com “!ela '!a <porque ela pergunta mu:ito> >que nem< ho:je na aula a senhora re'!cém tinha explicado não sei o “!que e daí ela perguntô pra mim '!que que é isso me:smo
(.)
CINTIA: ela na a:ula eu não sei se nas aulas de você:s ela qué anotá '!tu:do (.) °que a gente di::z° .h [e aí ela pe:rde]
PROFES: [°xxxxxxxx xxxx xxx]
?: [ela não consegue]
CINTIA: e aí quando ela pe:rde ela pergu:nta pros “!o:utros (.) e ass:im ela inco'!moda os outros com i:sso real'!mente
(.)
CINTIA: mas aí depo:is eu >fui indo fui indo< e pesquisando quando tu come:ça de olha:r as '!coisas (.) ã:: (0.6) o Mateus que me pediu pra não sentar com ela ele (falô) di:“!sso (.) só que assim ó .h termi:nô: a aula deles eu fui pro corredo:r (.) o Mateus abraçô a Andre'!ssa (.) °não sei se todos sabem o la:nce da Andressa° mas abraçô a Andressa e os dois cochicharam e olha:ram pra e:la
PROFES: °sim sim [xxx]°
CINTIA: [e ela] percebeu e ficou assim- .h ficou <pior ainda> a co:isa então não sei até que po:nto- eu acho que eles tão na tu:rma isolando ela bastante també:m em função dessa história com a Andressa.
(0.5)
?1: >a Andressa ou a Alessandra<
(.)
CINTIA: >Andressa- Andressa<
PROFES: ((várias falam ao mesmo tempo sobre quem a Andressa é – inaudível))
CINTIA: da turma da Daiane
?: a: (.)
?: e:ssa xx.
CINTIA: xx eles tão u'!sando i[sso]

- ?1: [é se:ri]o isso até porque um- um trabalho que eu fiz de- de gru:po na terça a Beatriz a Beatriz ta[!va]
- CINTIA: [TÁ A]“!SSIM A ANDRESSA um dia chegô ma ‘!minha sala e disse rouba:ram meu negocinho >como é que é< (.) *pen drive* xxxx na cabeça não é *pen drive* [xxxxxx]
- ?2: [é *ipod*]
- ?3: o IPO:d
- CINTIA: isso <e daí:> eu disse tu te:m certe:za ‘!sim porque tava na minha bolsa >babababa< aí: (0.5) de“!po::is estava com a Bea:triz a Beatriz no “!fim disse que encontrô no chã:o
(.)
- CINTIA: a Andressa acha certo que roubaram da- mochila dela [xxxxx]
- CLARICE: [(>deixa assim<) próxima] ((faz sinal de “não” com a cabeça)
- PROFES: [xxxxx]
- ?4: o:nde no chão ela achô.
- CINTIA: não se:i.
(.)
- CINTIA: eu ouvi- eu não falei isso com a Beatriz a Beatriz nunca me disse [isso °na aula°]
- CLARICE: [não ess]e caso tá esclareci:do, tá trabalhado, tá es[tudado,]
- CINTIA: [mas a TU]:RMA TÁ USA:NDO=
- CLARICE: =‘!si:::m a gente sa:be que os alunos são assi:m adolescente é a‘!ssim eles co:bram e[les-]
- CINTIA: [e] daí eu acho que ela tá pio:r ainda por causa dessa história da ‘!turma=
- CLARICE: =não se:i ela não tem mais trazido isso ela não trouxe nenhu:ma ve:z isso. (.) .h o mal estar de::la é:::=
- CINTIA: =>isso<=
- CLARICE: =é em relação a <solidão e ao sofrimento> ((coloca a palma da mão no peito)) um sofrime:nto ã:: assim bem psí!quico [psíquico um sofrimento:: que não é de agora (.) por causa de u:m fa“!to]
- PROFES: [xxxxxxxxxxxxxxxxxxx ((tem conversas paralelas – inaudíveis e uma pessoa entrega a ata para outra))]
(.)
- CINTIA: sim mas eu que eles tão usando esse fato e tá piora:ndo ainda porque acredito que (foi) muito [chato]
- CLARICE: [não se:]i isso a psicoterapeuta vai tratá: ela=
- CINTIA: =TÁ é uma sugestão

ANEXO 2 – Normas utilizadas na transcrição

[texto] Falas sobrepostas	Colchete esquerdo indica o início da sobreposição de vozes Colchete direito indica o final. Os colchetes precisam estar alinhados. ELOIZA: quando eu subo desse papel que a minha irmã me deu daí ela [falou] ALICE: [uhum]
= Fala colada	Indica que não há espaço entre a fala de um interlocutor e a fala. ELOIZA: que elas vão me ajudá até se for preciso fazê um tratamento= ALICE: =ecstamente
(1.8) Pausa	A pausa é medida em segundos ou décimos de segundos. Representa a ausência de fala ou vocalização.
(.) Micropausa	Equivale a menos de 0.2 segundos de ausência de fala ou vocalização.
. Entonação contínua	Indica entonação contínua, como ao listar itens. ALICE: discriminação racial, investigação de paternidade, pensão alimentícia, sePARAÇÃO REBECA: é
- Entonação descendente	Indica entonação descendente e final. ALICE: quantos filhos? REBECA: três
? Entonação ascendente	Indica entonação ascendente. ALICE: qual é o nome dele rebecca?
- Interrupção abrupta da fala	Interrupção abrupta da fala em curso. REBECA: =também é da benefício. aí dep-ele me trouxe pra
: Alongamento de som	Indica alongamento de vogal ou consoante. ALICE: não sai de dentro de casa.
>texto< Fala mais rápida	Indica fala mais rápida em relação ao contexto anterior e posterior de fala. ALICE: >quantas vezes forem necessárias. fazê o registro<
<texto> Fala mais lenta	Indica fala mais lenta em relação ao contexto anterior e posterior de fala. REBECA: <dezesete, vinte, "catorze">
"texto" Fala com volume mais baixo	Indica fala mais baixa em relação ao contexto anterior e posterior de fala. REBECA: é: "trinta".
TEXTO Fala com volume mais alto	Indicam volume mais alto em relação ao contexto anterior e posterior. BRANCA: SIM MAS AÍ ELES COLOCAM [e é] GESSI: [SIM]
Texto Sílabas, palavra ou som acentuado.	Indica sílaba, palavra ou som acentuado.
↑ ↓ Setas	Indicam aumento ou diminuição na entonação
hhh	Espiração audível.
.hhh	Inspiração audível.
(texto) Dúvidas	Dúvidas na transcrição.
XXXX Inaudível	Indicam sílabas que não foram possíveis de se transcrever.
((texto)) Comentários	Comentários da/o transcritora/o. BRANCA: [lálálálálá: ó @#@#@] ((p/p tapa os ouvidos))
@#@@ Risada	Pulsos de risada.

SCHNACK, Cristiane Maria; PISONI, Thais Dutra; OSTERMANN, Ana Cristina. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. *Entrelinhas*, São Leopoldo, v. 2, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=2&s=9&a=12>>. Acesso em: 28 mar. 2010.