



Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO CEF 11 DE TAGUATINGA:

Perfil, formação, atribuições e desafios

Mariane Gonçalves Moreira

Professor-orientador Mestre Antônio Fávero Sobrinho

Professor monitor-orientador Mestre Marcos Alberto Dantas

Brasília (DF), Abril de 2013

Mariane Gonçalves Moreira

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO CEF 11 DE TAGUATINGA

Perfil, formação, atribuições e desafios

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica sob orientação do Professor-orientador Mestre Antônio Fávero Sobrinho e do Professor monitor-orientador Mestre Marcos Alberto Dantas.

TERMO DE APROVAÇÃO

Mariane Gonçalves Moreira

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO CEF 11 DE TAGUATINGA

Perfil, formação, atribuições e desafios

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:

Mestre Antônio Fávero Sobrinho

Mestre Marcos Alberto Dantas

FE/UNB

FACE/UNB

(Professor-Orientador)

(Monitor-Orientador)

Profa. Dra Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas – FE/UnB

(Examinadora externa)

Brasília, 18 de abril de 2013

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais e irmãos que sempre estiveram ao meu lado, me apoiando em todas as decisões. Ao meu marido, pelo carinho e paciência. À minha filha Isabelle, razão da minha vida, tudo o que faço é por ela.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, por tudo o que tem me proporcionado, por tantas oportunidades como a de fazer este Curso de Pós-Graduação.

Aos meus pais, Osmar e Gleines, pela presença constante e o carinho que tem sempre dedicado a mim, pelo apoio, pela paciência, pelo amor incondicional. À minha irmã, Vanessa, exemplo de dom e dedicação à educação, pelo apoio e incentivo, e ao meu irmão, Neto. Nossa família é o nosso alicerce.

Ao meu esposo Reinaldo e à minha filha Isabelle, que estão sempre ao meu lado, pela força, cumplicidade e paciência, principalmente nos momentos de ausência, pela compreensão e o amor que me oferecem.

Aos colegas do Centro de Ensino Fundamental 11 de Taguatinga, Ricardo, Cleonilde, Acácio, Élcio, Mônica e, em especial, a Dóris, Izabel e Patrícia, por todo o apoio e pelo belo trabalho que desenvolvem na instituição de ensino.

Ao Governo do Distrito Federal, à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e à Universidade de Brasília, minha gratidão pela oportunidade de realizar este Curso de Pós-Graduação, em que pude obter muitos conhecimentos que serão essenciais para o meu desempenho profissional.

Ao meu professor orientador Ms. Antônio Fávero Sobrinho e, especialmente, ao meu professor monitor-orientador Ms. Marcos Alberto Dantas, pela paciência, apoio e atenção especial a tudo o que foi escrito neste trabalho.

Aos tutores, coordenadores e todos aqueles direta ou indiretamente envolvidos no desenvolvimento deste Curso, obrigada! Vocês foram essenciais para que chegasse até aqui.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema “A coordenação pedagógica, a relação com a formação do coordenador e os desafios da função”. O objetivo geral da pesquisa é descrever o perfil dos coordenadores pedagógicos do CEF 11 de Taguatinga no ano de 2012, detectando qual é a área de formação desses coordenadores pedagógicos, sua motivação para o exercício da função, sua pretensão de permanência, bem como as principais atividades desempenhadas e as principais dificuldades e desafios encontrados pelos coordenadores no exercício da função. Para a obtenção dos objetivos propostos pela pesquisa, que tem como paradigma de pesquisa a metodologia qualitativa, foi escolhido o método Estudo de Caso e, para a coleta dos dados, a técnica de pesquisa entrevista. Assim, foram feitas entrevistas semi-estruturadas com as três coordenadoras da unidade de ensino, que compõem o corpus da pesquisa. Os dados obtidos permitiram descrever o perfil das profissionais que exerceram a função de coordenadoras pedagógicas no CEF 11 de Taguatinga no ano de 2012, sob as diferentes categorias de análise: tempo de atuação na função; formação das coordenadoras; motivação; pretensão de permanência; principais atividades desempenhadas; dificuldades e desafios; satisfação pessoal e realização profissional.

Palavras-chave: coordenação pedagógica; perfil; CEF 11 de Taguatinga.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
1 REFERENCIAL TEÓRICO	09
2 A PESQUISA	22
2.1 Metodologia.....	22
2.2 Descrição dos dados	24
3 ANÁLISES, RESULTADOS E DISCUSSÕES	26
3.1 Tempo de atuação na função de coordenadora pedagógica.....	26
3.2 Formação das Coordenadoras Pedagógicas.....	27
3.3 Motivação pessoal das coordenadoras para o exercício da função de coordenação pedagógica.....	32
3.4 Pretensão de permanência na função de coordenação pedagógica ..	34
3.5 Principais atividades desempenhadas no âmbito da escola.....	35
3.6 Principais dificuldades e desafios encontrados pelas coordenadoras no exercício da função.....	40
3.7 Satisfação pessoal e realização profissional como coordenadora pedagógica.....	44
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	52
APÊNDICE	54

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema **“A coordenação pedagógica, a relação com a formação do coordenador e os desafios da função”**. Para conduzir a pesquisa, foi formulado o seguinte problema: Qual é o perfil dos coordenadores pedagógicos do Centro de Ensino Fundamental 11 de Taguatinga no ano de 2012?

A escolha do tema apresentado ocorreu a partir da observação de que ainda não foi feita nenhuma pesquisa nesse âmbito, que visasse a detectar o perfil do profissional que exerce uma função tão central no cenário educacional. Por isso, a justificativa para a investigação do problema de pesquisa acima é a necessidade de reconhecer o perfil do profissional que está exercendo a função de coordenador pedagógico na instituição Centro de Ensino Fundamental 11 da Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga, no ano de 2012, verificando qual é a sua área de formação, se tem formação em Pedagogia, porque estão exercendo a função de coordenador pedagógico (se por escolha própria, se do grupo de professores da escola, se por indicação da direção, se por opção para sair de sala de aula, se para não sair da escola etc.), há quanto tempo estão em tal exercício, se pretendem continuar atuando na coordenação pedagógica, dentre outras questões.

Em vista disso, o objetivo geral da pesquisa é descrever o perfil dos coordenadores pedagógicos do Centro de Ensino Fundamental 11 de Taguatinga no ano de 2012.

Foram selecionados, ainda, os seguintes objetivos específicos para nortear a pesquisa: verificar qual é a área de formação dos coordenadores pedagógicos que estão atuando nessa atividade no Centro de Ensino Fundamental 11 de Taguatinga no ano de 2012; analisar a motivação dos coordenadores pedagógicos para exercerem tal função; detectar se os atuais coordenadores tem pretensão de permanecer exercendo a função; discutir as principais atividades desempenhadas pelos coordenadores no âmbito da escola; identificar as principais dificuldades e desafios encontrados pelos coordenadores no exercício da função.

Para a contextualização da pesquisa, o Centro de Ensino Fundamental 11 de Taguatinga (que será denominado CEF 11 de Taguatinga daqui por diante) é uma

escola que atende alunos do Ensino Fundamental – séries finais (sexto a nono ano) no diurno e do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos no noturno.

A instituição foi inaugurada em 1966, como Escola Classe 04 de Taguatinga, criada em 14/01/1966, pelo Decreto Nº 481 – GDF. Em seguida, foi transformada em Centro de Ensino de 1º Grau 11 de Taguatinga, pela Resolução Nº 453 – CD de 18/02/1981 e Parecer Nº106 – CED, de 15/07/1982 – DODF Nº 184, de 05/08/1992. Enfim, passou a ser Centro de Ensino Fundamental 11 de Taguatinga – CEF 11, após a publicação da Portaria 003/2004, de 12/01/2004.

Localizada na CND 05 - Área Especial, a escola encontra-se no centro da Praça do Bicalho, em Taguatinga Norte. O CEF 11 relaciona-se com muita dificuldade com a comunidade que o cerca. A praça é frequentada por famílias, jovens e pessoas desconhecidas e desocupadas durante todo o dia. Os alunos da escola são perigosamente abordados por estranhos (usuários e traficantes de drogas, aliciadores para prostituição, gangues, etc.), o que exige policiamento constante na área.

Em 2007, a escola foi comunicada pelo Ministério da Educação – MEC que não havia atingido a nota mínima exigida pelo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Esse fato desencadeou momentos de reflexão e auto-avaliação, para que fosse possível encontrar meios para corrigir erros na metodologia, na avaliação, no estabelecimento de objetivos de cada disciplina e no foco das aulas.

Assim, desde 2008, a escola está executando o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, sob a orientação da Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga. Tem-se discutido assuntos de relevante interesse pedagógico e levantado dados para subsidiar a construção de um Plano de Ação, com o intuito de corrigir a cada ano os índices relacionados ao estabelecimento de ensino, com foco na aprendizagem significativa, conforme decreto 6094/07 - PDE.

Nesse contexto descrito é que se encontram os sujeitos desta pesquisa, as coordenadoras que formaram a equipe de coordenação pedagógica do CEF 11 de Taguatinga no ano de 2012.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Um dos questionamentos que mais nos deparamos no cotidiano escolar é qual o papel do coordenador pedagógico nesse ambiente, embora todos sejam unânimes em concordar que sua presença é fundamental e reconhecer a importância desse profissional para a melhoria do ensino brasileiro. O coordenador pedagógico tem a atribuição de coordenar, supervisionar, orientar e acompanhar o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola, visando à construção de um ambiente escolar que favoreça a aprendizagem, o fortalecimento da gestão democrática e do trabalho coletivo. Mas a atividade de assessoramento ao trabalho pedagógico da escola tem se ampliado muito e, por vezes, prejudicado seu andamento.

No Brasil, a função de coordenação pedagógica nasceu na década de 1920, com a difícil tarefa de tornar as propostas pedagógicas homogêneas, as competências hierarquizadas e as práticas pedagógicas catalogadas. No decorrer do século XX e, principalmente, no tecnicismo da década de 1970, o coordenador pedagógico, como supervisor e inspetor escolar, representava controle e hierarquização do poder.

Ainda assim, aconteceram experiências que favoreceram o trabalho coletivo e as relações democráticas na educação, como Fernandes (2007) revela no estudo sobre o sistema educacional paulista, em que os coordenadores pedagógicos, em algumas escolas, assumiram práticas mais participativas. Nessa direção, Ferreira (2007) destaca que, com a redemocratização da sociedade na década de 1980 e a conquista dos movimentos dos trabalhadores da educação pela democratização da gestão escolar, foram ampliadas as funções dos coordenadores.

Tendo em vista toda essa trajetória, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, elenca tarefas a serem executadas pela escola e seus profissionais, passando os docentes a se envolver de forma mais direta na gestão democrática da escola. Coube ao coordenador, dentre outras funções, acompanhar o desempenho dos alunos, controlar a frequência, organizar o projeto pedagógico e o calendário da escola. Essas mudanças repercutiram sobre a organização do trabalho pedagógico, surgindo uma nova dinâmica hierárquica na escola, com ênfase no trabalho coletivo.

Ferreira (2007) também destaca que a divisão do trabalho escolar foi sendo alterada e a função de coordenação pedagógica figurando com grau de importância elevado para o cumprimento dos objetivos educacionais, em face do aumento dos problemas sociais que afetavam o ambiente escolar, a redução do número de profissionais e o aumento de alunos por sala de aula. Como consequência, houve maior diversificação do perfil do coordenador pedagógico, seja ele licenciado ou pedagogo, com responsabilidade pela formação continuada dos professores, atendimento à família em casos de indisciplina, violência ou dificuldade de aprendizagem, dentre outras atividades. E destaca, também:

A realidade educacional mostra que o coordenador pedagógico tem um importante papel de articulador e integrador dos processos educativos que se constroem no interior da escola. Sua atuação e seu trabalho podem contribuir de maneira significativa para que se realize na escola um ambiente educativo que favoreça o desenvolvimento da aprendizagem, do conhecimento, do trabalho coletivo e interdisciplinar, da ética, da cidadania, na perspectiva de uma educação, de uma escola, de uma sociedade cada vez mais inclusiva.

Portanto, o coordenador pedagógico, enquanto elemento fundamental na articulação e coordenação dos processos educativos escolares deve ser capaz de compreender e atuar nessas dimensões que estruturam e definem a escola, de modo a se garantir o direito de aprender como componente do direito à educação. Além disso, essa capacidade é requisito imprescindível, também, para se construir na escola um ambiente educativo que favoreça o desenvolvimento da ética, da cidadania, da solidariedade, da inclusão, orientado por um projeto pedagógico que tenha como horizonte a gestão democrática da educação e da escola. (FERREIRA, 2007, p.9-10)

A construção da identidade do coordenador pedagógico tem se manifestado, pois, como uma questão complexa ao longo dos anos, desde sua criação no cenário da educação brasileira. Isso porque, embora a relevância de seu trabalho seja notória e reconhecida pelos atores do processo educacional e a criação de tal função tenha representado um grande ganho para a educação em todo o país, muitos problemas e desafios ainda tem se colocado nesse processo de construção.

O coordenador pedagógico tem atualmente como uma de suas principais atividades o assessoramento aos professores regentes, devendo acompanhá-los no

planejamento e fornecer subsídios e suportes necessários para a realização de suas aulas, bem como para a elaboração de suas avaliações. Nos momentos de planejamento, é importante o olhar do coordenador, discutindo, dialogando, sugerindo instrumentos de pesquisa, atividades e recursos que possam facilitar o planejamento do professor e a aprendizagem do aluno. Para tanto, é preciso que o coordenador conheça a equipe com a qual está trabalhando, que tenha claras quais as suas necessidades, dificuldades e prioridades, que oriente, por meio do diálogo, que elogie ou teça críticas, apropriando-se do cotidiano da escola.

Contudo, muitas vezes para os próprios coordenadores o seu papel não está bem claro. E como ressaltam Santos e Oliveira (2007), no ambiente escolar nada é meramente administrativo ou meramente pedagógico, pois todas as atividades nele desenvolvidas, de uma forma ou de outra, facilitam ou dificultam a aprendizagem do aluno. Ocorre que esses profissionais, segundo Fernandes (2007), acabam por desempenhar variadas atividades na escola, como apoio à direção, atendimento a pais e alunos, substituição de colegas ausentes, aplicação de provas, realização de atividades que deveriam ser destinadas a técnicos, resolução de problemas urgentes e quaisquer atividades que poderiam ser desenvolvidas por outros profissionais da escola e lhes permitiria apropriar-se mais das questões pedagógicas.

Isso ocorre por que muitas atividades realizadas pelo PCP (professor coordenador pedagógico) no dia a dia das escolas não são atribuições da função e poderiam ser realizadas por outros sujeitos presentes na estrutura escolar, liberando o coordenador pedagógico para atividades especificamente pedagógicas e proporcionando-lhe demarcar melhor seu espaço nessa estrutura.

Muitas vezes, a própria rotina já arraigada na escola, por si só e pela repetição, já “definiram” a “função” do coordenador, e os professores, exercendo a função, acabam por não discutir, omitem-se e continuam a repetição do erro. Tem medo de mudar e parecer autoritários. Sabem também que a qualquer momento a situação pode ser invertida e podem retornar à sala de aula e deixar a função de coordenação pedagógica, tendo como coordenador um de seus colegas.

Além disso, há outras atividades importantes que podem ser mais exploradas pelo coordenador, como incentivar as parcerias entre os professores de disciplinas de áreas comuns e até de outras áreas, para trabalharem juntos seus conteúdos,

ajudando, assim, a construir unidade e continuidade na escola; ajudar na superação do individualismo e da fragmentação que, muitas vezes, impera no ambiente escolar; incentivar a autonomia na busca de soluções para problemas, auxiliando o grupo a lidar com situações conflituosas, por meio de debates que gerem um clima de segurança e respeito; promover espaços para que os professores manifestem sua criatividade; estimular os professores a desenvolver com entusiasmo suas atividades, auxiliando-os quanto aos problemas, porventura, existentes; buscar sempre informação sobre cursos disponibilizados para atualização dos professores.

Indiscutivelmente, o trabalho realizado pelo coordenador pedagógico é de fundamental importância para a construção de uma prática pedagógica diferente, mais dialógica, com mais debates e trocas de ideias entre os professores. Para que isso aconteça, contudo, é necessário que os coordenadores lancem um olhar diferenciado sobre a realidade encontrada, um olhar que alcance o futuro, que alcance novas possibilidades e que sejam conscientes da relevância do seu trabalho na escola, para que, confiantes, passem isso ao grupo. Nesse sentido, Pires (2004), *apud* Santos e Oliveira (2007), assim se posiciona, ressaltando que quanto mais o coordenador voltar-se para ações que justifiquem sua especificidade, maior será seu espaço de atuação:

A função primeira do coordenador pedagógico é a de planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição, tarefa de importância primordial e de inegável responsabilidade e que encerra todas as possibilidades como também os limites da atuação desse profissional. Quanto mais esse profissional se voltar para as ações que justificam e configuram a sua especificidade, maior também será o seu espaço de atuação. Em contrapartida, o distanciamento dessas atribuições seja por qual motivo for, irá aumentar a discordância e desconhecimento quanto às suas funções e ao seu papel na instituição escolar. (PIRES, 2004, p. 182 In SANTOS e OLIVEIRA, 2007)

Outro importante aspecto a se observar na educação atual, marcada pela gestão democrática, é que a coordenação pedagógica deixou de ser função de competência exclusiva de pedagogos, principalmente na rede pública. Nesse contexto, Santos e Oliveira (2007) destacam que, no estágio curricular da graduação, quando se propicia aos estudantes a aprendizagem profissional em

situações reais, os estudantes de pedagogia da FaE-UFMG podem ser acompanhados por um pedagogo ou por um PCP, dependendo da estrutura e funcionamento da coordenação pedagógica de cada escola. As autoras refletem como tem se caracterizado a coordenação pedagógica na perspectiva da gestão democrática, questionando-se:

em que medida tal perspectiva, que perpassa a formação do pedagogo e a organização do trabalho pedagógico nas escolas, se distancia da formação e da organização na perspectiva de gestão hierarquizada? Quais são as funções (prescritas e reais) do coordenador pedagógico? Há diferenças na coordenação pedagógica exercida pelo professor da exercida pelo pedagogo? Quais são os fatores que definem uma coordenação pedagógica de qualidade? (SANTOS e OLIVEIRA, 2007, p.1).

As autoras buscam refletir sobre as diferenças na coordenação pedagógica exercida pelo professor da exercida pelo pedagogo. Enfatizam que o fato de as funções prescritas pelos professores que exercem a função de coordenadores pedagógicos e as reais funções que desempenham no cotidiano das escolas se assemelharem aos papéis historicamente assumidos pelo supervisor aponta para a “importância de se investigar em que proporção tal fato pode ser atribuído à ausência de condições objetivas da escola e em que proporção pode ser atribuído à ausência de uma formação”, que acaba por não preparar para as competências que requer a função de coordenação pedagógica. Enfatizam, também:

(...) a importância de problematizar a coordenação pedagógica exercida pelo pedagogo no atual contexto de gestão democrática, uma vez que a pesquisa de Pires (2005) investigou a prática do coordenador na Rede Pública do Estado da Bahia, onde o cargo é ocupado pelo pedagogo, concluindo que embora haja o reconhecimento da importância do CP no gerenciamento do trabalho pedagógico, o CP precisa demarcar melhor seu espaço na escola, sob pena de ficar sujeito às contingências imediatas do cotidiano escolar. Dessa forma, cabe questionar até que ponto a formação do pedagogo, supostamente preparado para exercer a coordenação, tem sido suficiente para ressignificar sua prática dentro desse novo contexto? O motivo do pedagogo da escola pública não exercer adequadamente suas funções reside apenas nas suas condições de trabalho ou está relacionada

também à sua formação? Para finalizar, reafirmamos que a liderança pedagógica na organização do trabalho escolar é indiscutivelmente importante e necessária, seja ela exercida pelo pedagogo ou pelo professor. Para uma coordenação pedagógica de qualidade é imprescindível uma boa formação profissional e condições físicas e materiais favoráveis à organização coletiva do trabalho pedagógico, para evitar que a ausência ou insuficiência desses elementos inviabilize o exercício das atividades que caracterizam a função do coordenador. (SANTOS e OLIVEIRA, 2007, p.10-11).

Ademais, infelizmente, muitos professores não acreditam no espaço conquistado da coordenação pedagógica como privilégio. Muitos se esquivam da coordenação, não participam ou não se mostram interessados nas discussões. Deixam de opinar, colaborar, construir e participar de mudanças no processo pedagógico e na articulação da construção coletiva dentro da escola. Falta, ainda, mais motivação ao professor para que esses momentos de discussão coletiva não sejam meramente burocráticos e por obrigação. Para tanto, é preciso que se sintam ouvidos e se percebam necessários, não só por parte do coordenador como por parte da Direção. Este é um dos grandes desafios que se apresentam ao coordenador: motivar os colegas e levá-los à compreensão de quão importante é sua participação para a melhoria do processo de ensino aprendizagem.

Também é um grande desafio conseguir desenvolver um trabalho coletivo que tenha unidade e continuidade na escola. O caráter cíclico dos profissionais que a compõe não permite, por exemplo, que projetos importantes tenham continuidade. Um dos fatores determinantes para esse fato é o jogo de poder que acontece nas escolas. A mudança das equipes diretivas, frequente na maioria das escolas, leva tais equipes a quererem "inovar", como se, necessariamente, tudo que fora feito pela direção anterior não servisse aos atuais interesses. Outro aspecto que contribui para a descontinuidade dos trabalhos pedagógicos em nossa Rede Pública de Ensino é o movimento grande de mudanças de professores e a presença e rotatividade cada vez maior dos professores contratados temporariamente. Muitos se envolvem de maneira positiva nos projetos pedagógicos da escola, inclusive se destacando. Entretanto, não por culpa desses profissionais, não há uma política de permanência nas mesmas escolas, no ano letivo seguinte.

Outros desafios que se apresentam são a formação específica para a função de coordenador pedagógico e o rompimento do isolamento dos coordenadores com seus pares que atuam em outras escolas, como ressalta Fernandes (2007), pois pode ser criado um ambiente rico de troca de ideias e experiências. A criação deste Curso de Especialização específico em Coordenação Pedagógica no Distrito Federal é um importante passo nesse caminho. É preciso que todos se envolvam e participem de momentos de interação, que fortaleçam o exercício da função, por meio de outras iniciativas que podem acontecer a partir desta, como manter um fórum de debates contínuo.

Nesse esteio, um dos aspectos que devem ser constantemente lembrado é que o diálogo deve ser central para o bom andamento das atividades pedagógicas, bem como para a construção de uma escola democrática em que, mesmo se admitindo que as relações de poder existam, todos possam ser ouvidos e participar dessa construção. Conforme ressalta Tragtenberg (2001), ao mostrar caminhos quanto ao papel dos atores envolvidos no processo educacional, inclusive do coordenador pedagógico, a possibilidade de desvincular saber de poder, no plano escolar. Segundo o autor, essa possibilidade reside na criação de estruturas horizontais em que professores, alunos e funcionários formem uma comunidade real. Desse modo, percebemos que na busca pela construção da democratização da instituição escolar, da qual faz parte a construção do projeto político-pedagógico, todos precisam participar, todos devem ser coautores. E o coordenador pedagógico é peça chave nesse processo, pois é um dos grandes responsáveis por desenvolver e manter sempre uma relação dialógica no ambiente escolar.

Sem dúvidas, há muitos problemas e desafios no caminho da construção da identidade do coordenador pedagógico. Nesse caminho, o papel de cada coordenador será importante, chamando para si as questões pedagógicas, dizendo “nãos” para atividades operacionais, na medida em que significará mais um passo rumo à definição de seu papel e de seu lugar no contexto da educação brasileira (mormente da educação do Distrito Federal, em que a semente do debate já foi lançada). Será um passo importante para a construção de uma prática pedagógica diferente, mais dialógica, com mais consciência, com novas possibilidades, com confiança e motivação.

Além disso, não se pode perder de vista a questão das relações de poder no ambiente escolar. Estamos todos envolvidos, como atores desse cenário, nas

diversas instâncias de busca e apropriação do poder. A escola, enquanto local de permanente ação formativa direcionada ao desenvolvimento dos novos cidadãos e da democratização da sociedade, vai permanecer convivendo diretamente com as relações de poder, seja dentro das salas de aula, seja na luta pelas mudanças hierárquicas nas instâncias superiores. Refletir sobre essas relações é fundamental, pois permite ao coordenador e a todos os demais envolvidos no cenário educacional compreender que a existência delas não precisa e não pode inviabilizar a construção de relações democráticas na escola.

Nesse contexto, se se quer formar um aluno crítico, cidadão participativo na sociedade, tem-se que praticar nas relações internas da escola a construção coletiva de um projeto político pedagógico que contemple as diversas vozes presentes no cenário educacional. A escola pública tem o dever de se posicionar cada vez mais nessa direção, cuja finalidade é formar o aluno, o novo cidadão, cuja formação deve capacitá-lo para uma inserção social crítica e transformadora na sociedade em que vive. Dessa forma, é preciso manter o foco no processo de ensino aprendizagem desse aluno, que se quer crítico e capaz de participar dos meios sociais.

É preciso, também, que se compreenda que a escola vem passando por sérias transformações nos últimos anos, levando-a a uma nova organização do trabalho pedagógico. Em meio ao cenário cultural, histórico, econômico e social do século XXI, novos problemas e desafios se colocam para a instituição escolar, imersa em uma sociedade de desigualdades e, ao mesmo tempo, de evoluções tecnológicas. Nesse contexto, há uma constatação geral entre todos os profissionais da educação: os alunos que temos hoje em nossas escolas não são os mesmos que frequentavam a escola no passado. O novo perfil do aluno, sujeito contemporâneo, requer um olhar crítico de todos os envolvidos no processo educacional, bem como um esforço no sentido de direcionar a ele o trabalho. Assim, também ao coordenador pedagógico se colocam novos e complexos desafios.

Esse novo perfil social e cultural do aluno que está hoje em nossas salas de aula, remete a um sujeito conectado com as mudanças, por maiores que sejam suas dificuldades sociais, econômicas ou culturais. Contudo, não podemos perder de vista, como ressalta Fávero Sobrinho (2010), que lidamos não só com alunos superestimulados, pelos avanços tecnológicos, pelos videogames e outros aparelhos eletrônicos na moda, celulares, TV a cabo, pela rapidez da informação, oriunda principalmente da internet e da televisão. Lidamos também, no contexto da escola

pública, com alunos ainda carentes de informação e de estímulos que, muitas vezes, tem acesso ao computador somente na escola. Muitas crianças e adolescentes não têm um computador em casa, mas sabem que as tecnologias existem e desejam fazer parte desse mundo. Infelizmente, ainda é uma realidade, reforçada pelo fato de que há escolas que, mesmo dispostas de recursos tecnológicos, nega esse acesso aos seus alunos.

Como destaca Fávero Sobrinho (2010), esses novos alunos trazem para a escola processos cognitivos que sofrem mediação das novas tecnologias da informação, novos comportamentos sociais e culturais, com referência nas novas culturas juvenis contemporâneas. É por isso que o professor precisa pensar suas aulas de uma maneira diferente. Por aquele aluno que já tem em seu meio social a estimulação tecnológica, buscar apoio nos materiais disponíveis na escola, como notebooks, data shows, TVs, DVDs, sons, salas de informática, para tornar suas aulas mais interativas. Ao mesmo tempo, pensando naqueles alunos mais carentes, proporcionar-lhes o acesso a tais tecnologias. Nesse aspecto, a atuação do coordenador é muito importante, ao auxiliar o professor em seu planejamento, pode constantemente incentivá-lo ao uso de tecnologias, de jogos interativos relacionados à sua matéria e outros recursos para “atualizar” suas aulas.

Por meio do diálogo e da construção coletiva da escola, é preciso se discutir e conscientizar o corpo docente quanto a esse cenário de mudanças na educação. É preciso, e é um desafio, romper com a resistência da maioria dos professores em mudar a forma de suas aulas, e continuar insistindo somente nas aulas expositivas tradicionais. Muitas escolas do Distrito Federal já dispõem de recursos tecnológicos, escassamente usados pelos professores, o que representa um problema na busca de uma educação diferente para o “novo aluno”.

Outro grande desafio é buscar apoio para que os profissionais da educação tenham o devido preparo para lidar com esses “novos alunos” e buscar alternativas para esse preparo, como debates, palestras, cursos de aperfeiçoamento que possibilitem uma discussão ampla e aberta sobre o tema:

Nesse cenário histórico, os professores, por serem ‘sujeitos existenciais, pessoas com suas emoções, suas linguagens e seus relacionamentos’ quando entram em sala de aula para dar a ‘mesma’ lição diante dos ‘mesmos’ alunos, vivenciam, no dia-a-dia da escola, todas essas mudanças e diferenças históricas. Por essa razão, paira entre eles um ‘sentimento

coletivo de desassossego' e um profundo estranhamento diante da mudança de comportamento dos estudantes: frequentes manifestações de indisciplina, violência, resistência ao estudo, cenas de namoro, preocupações com a moda, com os celulares... (Tardiff, 2002, apud Fávero Sobrinho, 2010, p.2).

É essa a realidade com a qual nos deparamos e que o coordenador precisa estar atento. Precisamos cada vez mais nos adequar a ela e começar a mudar paradigmas do que seja uma “boa aula” ou um “bom aluno”. Não podemos idealizar mais o aluno do passado, quando havia clara separação entre a escola e a sociedade. Como ressalta Dayrell (2007, p.5):

Atualmente, não se concebe mais imaginar que uma boa aula é aquela silenciosa em que só o professor fala e o aluno, obediente e dependente, escuta. Nossos jovens, e também nossas crianças, são mais estimulados, têm experiências e conhecimentos para partilhar, principalmente se buscarmos conexões com suas realidades e assuntos da atualidade, pois nos meios de comunicação a informação propaga-se com uma velocidade nunca vista, não podendo competir com os livros didáticos.

Nesse ambiente de profundas transformações, o coordenador e todos os demais envolvidos no cenário educacional deparam-se também com problemas que antes eram escassos, como violência e indisciplina escolar, bem como outras questões emergentes que estão presentes nas escolas e que precisam ser investigadas e receber a devida atenção da escola e da sociedade, como *bullying*¹, drogas, sexualidade, consciência ecológica etc. É preciso também trabalhar com os alunos o respeito aos pais e professores (questão delicada que vem se perdendo dentro da escola e na sociedade, ao longo do tempo) e a valorização da escola, como espaço privilegiado de construção e troca de conhecimentos e bem da sociedade, pelo qual devem zelar e não destruir.

A partir da reflexão do professor sobre a sua prática e da mudança na sua postura de atuação, poder-se-á buscar nas escolas construir uma relação dialógica com os alunos, baseada na confiança e no respeito. Atitudes como levar os alunos

¹ *bullying* é um termo utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo (do inglês *bully*, *tiranete* ou *valentão*) ou grupo de indivíduos causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder.

para a coordenação ou para a direção sem sequer ouvi-los, deixando de oportunizar que eles manifestem sua opinião ou se expliquem, devem ser repensadas, fazendo da escola local de permanente ação formativa direcionada ao desenvolvimento dos novos cidadãos e da democratização da sociedade.

Ademais, é preciso que a escola conheça seu aluno, principalmente quando se trata do aluno jovem, que muitas vezes é também trabalhador, que traz consigo uma carga de experiências e vivências que não podem e não devem ser descartadas pela escola. Suas parcerias, seus modos particulares de socialização, seus gostos, seus interesses, modismos. Além do mais, a perspectiva de mudança só poderá ser vislumbrada se houver o envolvimento de todos os segmentos na educação de nossas crianças e jovens, cujas necessidades são imensuráveis, não podendo a escola ser responsabilizada por satisfazê-las sozinha. A educação é responsabilidade de todos os atores envolvidos no processo educacional, inclusive do coordenador pedagógico, mas também é responsabilidade do Estado, da sociedade e da família.

Por isso, no cotidiano da escola é preciso retomar a todo instante o questionamento de como podemos garantir que todos os alunos alcancem o grande objetivo escolar, a aprendizagem. Ela deve ser fonte de busca constante por professores e por todos no ambiente escolar. Todo o trabalho desenvolvido dentro da instituição de ensino deve ser voltado para o processo de ensino-aprendizagem.

O coordenador pedagógico tem importante papel nesse aspecto, pois pode auxiliar no fortalecimento do trabalho coletivo em que haja trocas de experiências positivas, conhecimentos e atividades, tanto entre professores de disciplinas afins, como entre todo o grupo de professores da escola. Muitas vezes, essa não será tarefa fácil, como dito antes, pois muitos professores preferem trabalhar individualmente e tem dificuldade em realizar trocas, mas o coordenador precisa ser o elo que possibilitará que esse trabalho aconteça, ainda que aos poucos, sempre buscando a aprendizagem do aluno.

É preciso que toda a equipe conheça quem são os alunos, o que influencia na sua aprendizagem, como as pessoas influenciam na aprendizagem umas das outras, se a aprendizagem ocorre da mesma forma em todas as idades. Com reflexões como essas poder-se-á tratar das singularidades dos estudantes e sua inserção no contexto escolar, como elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem. Partindo da necessidade de conhecer os alunos, é importante que

toda a equipe envolvida no contexto escolar, e não só o professor, reflita sobre o desenvolvimento humano. O estudo de textos como Kramer (2007) e Dayrell (2007) pode ajudar nessa reflexão, por parte do coordenador e de toda a escola.

Kramer (2007) apresenta importantes discussões sobre a infância, a escola e os desafios atuais para a educação infantil e o ensino fundamental de nove anos, destacando que educação infantil e ensino fundamental são frequentemente separados, embora sejam indissociáveis e, do ponto de vista da criança, não haja fragmentação. A autora chama a atenção para a necessidade de considerar as crianças como sujeitos, de se refletir sobre o papel social da infância na sociedade atual, sobre o valor dado à criança por diferentes classes, grupos sociais e culturas, bem como a importância de se considerar sua origem, desenvolvimento e acesso ao conhecimento.

Dayrell (2007), por sua vez, apresenta importantes contribuições para a compreensão da juventude e suas particularidades na sociedade atual e como tem sido a relação dessa juventude com a escola, destacando sua influência na socialização do jovem, principalmente proveniente das camadas populares. O autor trabalha com a hipótese de que as tensões e os desafios na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações que vêm ocorrendo na sociedade ocidental e conclui que a escola tornou-se menos desigual, mas continua sendo injusta. Segundo o autor:

A educação da juventude, a sua relação com a escola, tem sido alvo de debates que tendem a cair numa visão apocalíptica sobre o fracasso da instituição escolar, com professores, alunos e suas famílias culpando-se mutuamente. Para a escola e seus profissionais, o problema situa-se na juventude (...), que estaria gerando um desinteresse pela educação escolar. Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma 'obrigação' (...). Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe. Propomos, assim, uma mudança do eixo da reflexão, passando das instituições educativas para os sujeitos jovens, onde é a escola que tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca. Quando o ser humano passa a se colocar novas interrogações, a pedagogia e a escola também têm de se interrogar de forma diferente. (DAYRELL, 2007, p. 1106)

Assim, para o coordenador pedagógico, para o professor e para todos os demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, conhecer a condição do aluno, na infância ou na juventude, tanto do ponto de vista de seu desenvolvimento quanto de sua condição social, é fundamental. A escola transforma cada um dos que a frequentam, mas também precisa ser transformada por seus atores. Continuar atuando da mesma forma, lidando com as crianças e jovens como se fazia em outro contexto, não é mais possível.

Diante disso, resta o questionamento: de que maneira a formação do pedagogo ou do professor tem contemplado questões tão complexas como as apresentadas, que possam, de fato, formar e preparar o coordenador pedagógico para a realidade escolar com a qual irá se deparar?

2 A PESQUISA

2.1 Metodologia

A elaboração do conhecimento científico é um processo que busca respostas e explicações sobre a realidade. Esta pesquisa, que busca respostas acerca da realidade da coordenação pedagógica no CEF 11 de Taguatinga, tem como paradigma de pesquisa mais apropriado a metodologia qualitativa, na qual o trabalho de descrição tem caráter fundamental, pois é por meio dele que os dados são coletados (NEVES, 1996, p.1, *apud* MANNING, 1979, p.668).

Surgida na Antropologia e na Sociologia, passou gradativamente a ser utilizada em áreas como Psicologia, Educação e Administração. A pesquisa qualitativa realiza descrições da situação, por meio do contato direto e interativo do pesquisador com o objeto de estudo, possibilitando que compreenda os fenômenos que ocorrem no dia a dia, seguindo a perspectiva dos participantes da situação em estudo e dos dados coletados e, a partir daí, situe suas interpretações (NEVES, 1996).

Segundo Barbato (2008, p.16), o desenvolvimento do estudo qualitativo visa, sobretudo, produzir conhecimento mais aprofundado de dado fenômeno ou detectar dimensões complexas de um problema ou tema, envolvendo um número restrito de participantes, ou apenas um (ou grupo específico), na hipótese dos estudos de caso.

Além disso, a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento, não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para a análise dos dados. Outra característica da pesquisa qualitativa é que é realizada no ambiente natural de origem dos dados, a fim de diminuir a distância entre a teoria e os dados (NEVES, 1996, p. 1, *apud* MAANEN, 1979, p.520).

Para este estudo, situado no paradigma de pesquisa qualitativa, a tipologia da pesquisa selecionada foi o Estudo de Caso, um tipo de pesquisa caracterizado como descritivo, uma vez que se busca compreender e descrever a coordenação pedagógica de uma dada unidade de ensino, no caso, o CEF 11 de Taguatinga.

Necessário destacar que se trata de um tema ainda não explorado no âmbito da unidade de ensino. Como enfatizam Moroz & Gianfaldoni (2006, pp. 67 e 68), alguns estudos são descritivos por estar o conhecimento relativo à problemática em

questão ainda não desenvolvido a ponto de permitir identificar relação entre variáveis. Outros o são, pois a problemática não pode ser tratada pela manipulação de variáveis. Há também estudos descritivos devido ao referencial teórico-metodológico de apoio dar ênfase a tal forma de proceder, sob argumento de que permite captar aspectos difíceis em situações mais controladas, fragmentadas ou que requerem o uso de metodologias quantitativas.

A abrangência da pesquisa é a realidade do CEF 11 de Taguatinga, especificamente no que tange aos coordenadores em atuação na referida instituição educacional. A definição da amostra se deu por um recorte na realidade da Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga, pois os sujeitos que farão parte da pesquisa estão em exercício em uma das escolas dessa Coordenação, na função de coordenadores pedagógicos. Por isso, dentro do universo da escola, a forma de escolha dos sujeitos não ocorreu por amostragem, mas sim por suas características, relativas à investidura na função, na escola selecionada.

A escolha da amostra conglomerada dos coordenadores pedagógicos do Centro de Ensino Fundamental 11 de Taguatinga ocorreu pela proximidade da pesquisadora que trabalha na referida escola. A amostra foi composta por três coordenadoras em atuação no CEF, sendo o número de coordenadores a que a escola faz jus definido pela legislação do Governo do Distrito Federal/ Secretaria de Estado de Educação, de acordo com o número de alunos matriculados.

Para a coleta dos dados foi selecionada a técnica de pesquisa entrevista, considerada apropriada para a tipologia de pesquisa Estudo de Caso. Foram realizadas três entrevistas, individualmente, com cada uma das coordenadoras que compõem a amostra da pesquisa. A escolha da entrevista ocorreu por ser um instrumento compatível com os objetivos da pesquisa e com a sua natureza qualitativa e também por que, por meio da entrevista, é possível que o entrevistado manifeste suas opiniões com maior liberdade e apresente a realidade sem maiores preocupação com a formalidade que um instrumento escrito iria requerer. Barbato (2008, p. 20, apud BERK, 2006, p. 43) destaca que nos estudos de caso, pretende-se compreender como um indivíduo, ou um grupo específico, desenvolve uma tarefa e a explica, podendo-se usar ou combinar entrevistas, observações e outros procedimentos.

Para esta pesquisa, as entrevistas planejadas foram semi-estruturadas, nas quais as participantes responderam a um roteiro de entrevista com algumas

perguntas centrais comuns a todas, cuja seqüência pôde ser alterada, pois outras perguntas foram introduzidas, conforme a necessidade, para que pudessem ser exploradas informações não esperadas ou enfatizadas pelas entrevistadas (BARBATO, 2008, p. 20).

Para que se realizassem as entrevistas, as providências a serem tomadas foram: conversa prévia com a direção da escola para autorização da pesquisa e com as próprias coordenadoras, esclarecendo-as acerca da pesquisa em curso, bem como preparação do material a ser utilizado para obtenção dos dados (roteiro com as questões para a entrevista e gravador e, posteriormente, folhas para registro dos dados). Conforme Moroz & Gianfaldoni (2006, p. 19), na etapa do planejamento o pesquisador organiza não só o caminho que percorrerá para a obtenção dos dados, como também as condições necessárias para percorrê-lo, evitando o risco de se perder neste processo.

Nessa direção, a interpretação e a análise dos dados foram feitas de modo qualitativo, por meio da análise e descrição dos dados apresentados nas entrevistas, seguindo os procedimentos planejados para resolver o problema proposto e com um olhar reflexivo sobre o trabalho de coordenação e sobre a realidade da escola.

Assim, a realização da análise dos dados coletados foi feita por meio das seguintes categorias de análise, a partir dos objetivos propostos e do quadro teórico traçado: tempo de atuação na função; área de formação das coordenadoras; motivação pessoal para o exercício da função; pretensão ou não de permanência; principais atividades desempenhadas no âmbito da escola; principais dificuldades e desafios encontrados; satisfação pessoal e realização profissional como coordenadoras pedagógicas.

2.2 Descrição dos dados

A coleta dos dados foi a parte considerada mais complexa da pesquisa, por ser uma etapa em que a pesquisadora não pode ser responsável por organizar o tempo e as atividades. Nessa etapa, houve grande dependência da disponibilidade das profissionais que forneceriam os dados.

A despeito das dificuldades encontradas, foram realizadas as três entrevistas previstas, individualmente, com cada uma das coordenadoras que compõem a

amostra da pesquisa. Além de ser um instrumento compatível com os objetivos da pesquisa, a escolha da entrevista ocorreu tendo em vista que esse instrumento possibilita às entrevistadas manifestar suas opiniões com maior liberdade e apresentar a realidade sem maiores preocupações com a formalidade que um instrumento escrito requer. Entretanto, no ambiente escolar, com uma rotina tão complexa, a dificuldade foi conseguir que as coordenadoras pudessem encontrar tempo e parar suas inúmeras atividades para conceder a entrevista.

3 ANÁLISES, RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados apresentados possibilitaram a descrição do perfil das coordenadoras pedagógicas do CEF 11 de Taguatinga no ano de 2012, quanto aos diferentes aspectos que compõem esse perfil: tempo de atuação na função de coordenadora pedagógica; área de formação das coordenadoras; motivação pessoal para o exercício de tal função; pretensão ou não de permanência; principais atividades desempenhadas no âmbito da escola; principais dificuldades e desafios encontrados pelas coordenadoras no exercício da função; satisfação e realização profissional como coordenadoras pedagógicas.

3.1 Tempo de atuação na função de coordenadora pedagógica

O perfil da experiência das coordenadoras em exercício no CEF 11 de Taguatinga no ano de 2012, relativamente ao tempo de atuação na função de coordenação pedagógica, apresenta uma maior parte – duas coordenadoras – com experiência em coordenação pedagógica escolar há mais de cinco anos. Além disso, todas as coordenadoras ressaltaram a importância da experiência na função para melhoria das atividades desempenhadas.

A **coordenadora 1** iniciou o exercício da coordenação no próprio CEF 11 de Taguatinga e permaneceu nesse exercício durante todo o ano de 2012, entrando no sexto ano na coordenação em 2013.

A **coordenadora 2** exerce a função de coordenadora pedagógica no CEF 11 de Taguatinga há cinco anos, mas não iniciou sua experiência em coordenação na escola atual. Foi coordenadora pedagógica durante dois anos em uma escola, tendo voltado para a sala de aula durante um ano e retornado à coordenação, nessa mesma escola, por mais três anos. Além disso, em uma terceira escola também foi coordenadora por quatro anos e supervisora por dois anos. E ressaltou “muito tempo nessa função...”.

A **coordenadora 3** representa a exceção ao perfil mais experiente da coordenação pedagógica do CEF 11 de Taguatinga no ano de 2012. Foi o seu

primeiro ano como coordenadora no ambiente escolar. Já exerceu a função de coordenadora intermediária na Regional de Ensino, por um curto período, quando atuava junto aos coordenadores das escolas, informando sobre cursos e algumas vezes ministrando-os, mas na coordenação local esse foi seu primeiro ano.

3.2 Formação das Coordenadoras Pedagógicas

Os dados obtidos com a pesquisa revelaram que as três coordenadoras pedagógicas em atividade no CEF 11 de Taguatinga no ano de 2012 são formadas em áreas específicas de Licenciatura, quais sejam: Matemática (coordenadoras 1 e 3) e Inglês/ Português (coordenadora 2). Nenhuma delas, portanto, é formada em Pedagogia. Uma informação importante, comum às três coordenadoras, é que todas cursaram o Ensino Médio profissionalizante, o Curso Normal ou Magistério.

Entretanto, todas as coordenadoras relataram que suas formações acadêmicas pouco ou em nada contribuíram para o desempenho da função de coordenadora pedagógica.

Desse modo, todas as coordenadoras que compõem o corpus da pesquisa destacaram que não houve qualquer disciplina, no âmbito do ensino médio profissionalizante de Magistério ou do Ensino Superior em Licenciatura, que tratasse com qualquer profundidade da questão da coordenação pedagógica, sobre o que é ser coordenador pedagógico, quais as suas funções, qual a importância dessa função, ou outras questões relativas à coordenação pedagógica. Relataram que passaram a conhecer a coordenação pedagógica com a experiência, com o dia a dia. Além disso, todas também afirmaram que a pouca contribuição que tiveram para o exercício da função, no tocante à formação, veio do Curso Magistério:

No Curso Normal, a gente teve as Didáticas, mas nenhuma matéria que tratasse especificamente da coordenação pedagógica, do que é feito na coordenação pedagógica, qual o papel do coordenador. Na Graduação, muito menos, por ter sido Ciências/ Matemática, era para dar aula mesmo e não para ser coordenador. (coordenadora 1)

Não considero que a minha formação foi importante para o desempenho da função de coordenador, nem mesmo o Curso Normal, isso aí foi tudo com a prática que eu fui levando, faz muito tempo que eu fiz até a Graduação, acho que naquela época não tinha nada disso. (coordenadora 1)

Na minha formação não houve disciplinas que trataram da coordenação. Nem no Curso Normal, nenhuma disciplina que falasse sobre o que é a coordenação, o que se faz na coordenação, qual é o papel do coordenador. O Curso Normal ensina a gente a ser professor e não a ser coordenador. Apenas as didáticas (de linguagem, de matemática) que ensinam você a lidar com cada área, facilita um pouco na função de coordenador. (coordenadora 2)

O Curso Normal ajudou um pouco, inclusive a ter paciência, a cativar as pessoas, fazer materiais e fora que tem as didáticas (de linguagem, de matemática) que ensinam você a lidar com cada área, mas fora isso... (coordenadora 2)

Minha formação foi importante para o desempenho da função de coordenador por que fiz outros Cursos. Dentro na Universidade e do Curso Normal, não. Depois e durante é que busquei cursos. Mas foi mais a experiência que me ajudou, por que eu já estou na coordenação há muito tempo. A ser coordenadora, na Faculdade ou no Curso Normal eu não aprendi. No Curso Normal a gente aprende alguma coisinha, como pedagogia, como lidar com as pessoas, mas na faculdade não. Na faculdade é só o que você vai ensinar para o aluno e pronto. O dia a dia é que me ensinou a ser coordenadora. (coordenadora 2)

O Magistério – não influenciou no exercício da função, mas ajudou muito. Na minha formação não houve disciplinas que trataram da coordenação pedagógica. No curso Normal até teve, mas muito vago, por que forma mais pra ser professor, não teve nada específico pra coordenação, só pra formação de professor mesmo. E no nível superior, pior ainda, por que eu que levei o currículo da Secretaria pra lá, eu já era da Secretaria e na UnB a gente não tinha nada, nem o currículo da Secretaria a gente tinha, não era informatizado ainda. Eu acho que a Escola Normal ajudou muito no nível superior, teve gente que saiu e não tinha a mínima condição de dar aula. (coordenadora 3)

A minha formação acadêmica foi importante para o desempenho da função de coordenador, em partes, por que como eu levei o currículo, eles começaram a se preocupar com isso. A gente tinha uma oficina lá na UnB, os meninos de escolas próximas iam pra lá. Então, como que a gente ia trabalhar na oficina se a gente não sabia conciliar com o currículo deles. Mas acredito que o curso Normal que me ajudou mais, mas a formação acadêmica não ajudou muito, é mais a experiência que a gente vai adquirindo com o dia a dia, mesmo. E lá na UnB, apesar de eu ter feito licenciatura, os cursos lá eram muito voltados pra pesquisa, eles não tem aquele foco na educação. E não teve nenhuma disciplina que tratasse do assunto coordenação pedagógica, do que faz um coordenador pedagógico, quais as suas funções. (coordenadora 3)

Desse modo, é possível observar que as coordenadoras consideram a experiência mais importante para o exercício da função de coordenador que a formação acadêmica e todas admitem que a formação pouco contribuiu para o exercício da função.

Como já destacado, um importante aspecto da educação atual, marcada pela gestão democrática, é que a coordenação pedagógica deixou de ser função de competência exclusiva de pedagogos, principalmente na rede pública. Conforme destacam Santos e Oliveira (2007) acerca do estágio curricular da graduação dos estudantes de pedagogia da FaE-UFMG, momento em que adquirem a aprendizagem profissional em situações reais, os alunos podem ser acompanhados por um pedagogo ou por um professor coordenador pedagógico, dependendo da estrutura e funcionamento da coordenação pedagógica de cada escola.

As referidas autoras refletem como tem se caracterizado a coordenação pedagógica na perspectiva da gestão democrática, questionando-se em que medida há diferenças na coordenação pedagógica exercida pelo professor da exercida pelo pedagogo e se há uma influência desse aspecto para uma coordenação pedagógica de qualidade.

Refletem, também, sobre as diferenças da coordenação pedagógica exercida pelo professor da exercida pelo pedagogo e apontam para a importância de se investigar se a ausência de uma formação acaba por não preparar para as competências que requer a função de coordenação pedagógica. As autoras apresentam a pesquisa de Pires (2005), que investigou a prática do coordenador na

Rede Pública baiana, onde o cargo é ocupado pelo pedagogo e destacam que, embora haja o reconhecimento da importância do coordenador pedagógico no gerenciamento do trabalho pedagógico, ele precisa demarcar melhor seu espaço na escola, para não ficar sujeito às contingências imediatas do cotidiano escolar. E questionam:

(...) até que ponto a formação do pedagogo, supostamente preparado para exercer a coordenação, tem sido suficiente para ressignificar sua prática e se o motivo do pedagogo da escola pública não exercer adequadamente suas funções reside apenas nas suas condições de trabalho ou está relacionada também a sua formação. (SANTOS e OLIVEIRA, 2007, p.10 e 11).

Santos e Oliveira (2007, p. 10 e 11) concluem que a liderança pedagógica na organização do trabalho escolar é “indiscutivelmente importante e necessária, seja ela exercida pelo pedagogo ou pelo professor” e destacam também que:

Para uma coordenação pedagógica de qualidade é imprescindível uma boa formação profissional e condições físicas e materiais favoráveis à organização coletiva do trabalho pedagógico, para evitar que a ausência ou insuficiência desses elementos inviabilize o exercício das atividades que caracterizam a função do coordenador. (SANTOS e OLIVEIRA, 2007, p.10 e 11).

Nesse esteio, a realidade do CEF 11 de Taguatinga mostra que as coordenadoras em atividade na instituição, embora não sejam pedagogas e não tenham em sua formação disciplinas e conteúdos específicos de coordenação pedagógica, tem desenvolvido um bom trabalho junto à instituição e buscado suprir a lacuna da formação acadêmica com a experiência diária da coordenação pedagógica. Desse modo, a realidade da instituição de ensino mostra que o professor coordenador pedagógico pode desenvolver um trabalho tão bom quanto o do coordenador pedagógico pedagogo.

Entretanto, não há como negar que a pesquisa revelou que certamente há insuficiência na formação das profissionais que compõem o corpus da pesquisa, no tocante às questões pedagógicas e ao que tange, especificamente, ao tema

coordenação pedagógica. Pode-se, portanto, afirmar que o bom trabalho realizado pelas coordenadoras não decorre de uma formação acadêmica sólida, e sim da experiência adquirida ao longo do exercício da função.

Por esse motivo, quando questionadas se se sentem preparadas para o exercício da função de coordenadoras pedagógicas, as três coordenadoras relacionaram mais a sua preparação à experiência e ao tempo na função que à sua formação acadêmica:

Depois de muito tempo que eu já tenho aqui na coordenação eu já me sinto preparada para poder dar um apoio maior do que quando eu iniciei aqui na coordenação, por que a gente vai tendo experiências de muitas coisas, de projetos, de eventos, de como lidar com certos alunos, como lidar com certos professores, então através do que a gente vai trabalhando a gente vai adquirindo essas experiências. (coordenadora 1)

No começo eu não me sentia, não, mas agora eu sinto um pouquinho. Agora, depois de muitos anos, eu acabo me considerando preparada. (coordenadora 2)

Até mesmo a **coordenadora 3**, que atuou em seu primeiro ano na coordenação, afirmou acreditar que não se sentia preparada para exercer a função de coordenadora pedagógica, mas que, caso assuma a função em outra oportunidade, já se sentirá mais preparada, em face da experiência adquirida no dia a dia da coordenação. E ressaltou a quantidade de atribuições do coordenador:

Preparado eu acho que ninguém tá, né? Acho que ninguém tá preparado: 'ah, vou ser diretor..., ninguém'. Eu acho que a experiência, o dia a dia faz você se sentir mais preparado. Se eu voltar pra coordenação eu vou estar muito mais preparada do que eu estava anteriormente, com certeza. A primeira vez é mais difícil. Mas preparado, preparado, acho que ninguém tá, não... No dia a dia você vai aprimorando, até em sala de aula também (...). Na coordenação eu sentia que era outro universo, outras atividades. Na sala de aula normalmente você lida com os colegas, quando tem alguma reunião de coordenação, pais e alunos. Na coordenação, não. Você tem que atender todo mundo, é orientador, é diretor, é vice, o pessoal da assistência, o pessoal do administrativo, pais, alunos, tudo, pessoal da biblioteca, todo mundo! Aí não tem pra onde correr, até o pessoal que

chega você tem que dar informação, tem que levar, encaminhar, tem que fazer serviço fora, então abrange muito mais. (coordenadora 3)

Quanto à formação das coordenadoras, finalmente é preciso destacar o fato de que o coordenador pedagógico nas escolas de Ensino Fundamental séries finais, como o CEF 11 de Taguatinga, será sempre um professor licenciado, uma vez que o coordenador é escolhido do grupo de professores que, por estarem lotados nesse tipo de instituição de ensino, são sempre licenciados em áreas específicas. Assim, na realidade do Distrito Federal não haverá um pedagogo exercendo a função de coordenador pedagógico em um Centro de Ensino Fundamental, a menos que ele tenha a formação em alguma licenciatura e também em Pedagogia.

3.3 Motivação pessoal das coordenadoras para o exercício da função de coordenação pedagógica

A questão da motivação para exercer a função de coordenação pedagógica também faz parte do perfil do coordenador e, portanto, fez parte da entrevista realizada junto às coordenadoras do CEF 11 de Taguatinga. O que as levou a assumir a função? Por que estão atuando em coordenação pedagógica?

Um fato inusitado foi citado por duas coordenadoras, que declararam ter assumido a coordenação porque “sobraram” no processo de escolha de turmas. Tal procedimento ocorre em todos os inícios de ano nas escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e é regulamentado por Portaria específica. Nesse procedimento, os professores escolhem as cargas horárias de suas disciplinas, por ordem de pontuação, definida por antiguidade, cursos, tempo na escola, dentre outros aspectos. Ocorre que muitas vezes os professores mais novos acabam ficando sem carga e podem ser “devolvidos” à Regional de Ensino, para serem encaminhados a outra escola. Nesse caso, a coordenação pedagógica é uma opção para permanecer na escola.

A **coordenadora 2** afirmou ter entrado na coordenação pela primeira vez por esse motivo: “A primeira vez que eu entrei na coordenação foi por que eu sobrei, aí

eu tive que entrar na coordenação” e no ano de 2012 foi esse o caso da **coordenadora 3**:

Não tive motivação nenhuma, foi por que eu sobrei, eu fui pra coordenação por que eu ia sobrar e ia ser devolvida e pra não ir pra Regional eu vim pra coordenação. No procedimento de escolha de turmas, e por terem chegado professores mais antigos que eu, então eu era a última a escolher, não houve turmas para mim. Aí eu vim pra coordenação por não ter outra opção, por falta de opção. Eu decidi me candidatar e colocar meu nome pra votação, eu também poderia não ter sido eleita, por que tinham mais candidatos, mas eu só fui pra votação por que não escolhi turmas, se não tinha ido pra sala de aula. (coordenadora 3)

A **coordenadora 1** foi a única que citou outros motivos para estar atuando na coordenação pedagógica: “Estou na coordenação para poder ajudar os professores e por que eu sou uma pessoa muito dinâmica, não gosto de ficar parada, então com isso eu tentava sempre ajudar um, ajudar outro, principalmente na direção da escola”.

Quanto à **coordenadora 2**, embora tenha afirmado que a primeira vez que assumiu a coordenação foi por que “sobrou” no procedimento de escolha de turmas, apresentou outras motivações para ter assumido em outras oportunidades e permanecido na função. Um dos motivos citados foi o pedido dos colegas que, após conhecerem seu trabalho, acabaram por exercer certa pressão para que ela novamente se candidatasse à coordenação:

Aí depois, o pessoal achou bom, aí me pôs de novo, o grupo me escolheu de novo, aí o grupo continuou me escolhendo. Quando eu quis sair, foi muito difícil, o pessoal não quis deixar eu sair de jeito nenhum, aí eu fui ficando. Voltei pra sala de aula um tempo, depois fui coordenadora de novo, até que por fim eu saí da escola antiga por que me queriam na coordenação de novo eu já queria voltar para a sala de aula e acabei saindo. Esse foi um dos motivos, se não eu ia ficar novamente e eu fico sem jeito de falar não e acabo ficando. É um processo de escolha, por votação, e eles acabam sempre escolhendo as mesmas pessoas, não sei se por medo de vir alguém novo e eles não gostarem, ou por gostarem do trabalho, não sei. Me considero melhor agora, pela experiência que adquiri, por que alguns erros do passado não vou cometer agora, ou então se eu cometi sem saber a

gente tenta melhorar e minimizar, mas eu acho que tem que ter gente nova, com ideias novas, vindo de outras escolas diferentes, eu acho que tudo tem que mudar, não pode sempre ficar na mesma coisa, se não fica estagnado eu não acho interessante ficar a vida inteira na mesma função. (coordenadora 2)

Desse modo, o procedimento de escolha de turmas da Secretaria de Educação é que acaba determinando quem serão os coordenadores na instituição de ensino a cada ano, o que ocorre também na realidade do CEF 11 de Taguatinga, na medida em que esse procedimento dispõe sobre a quantidade de coordenadores e, por vezes, leva professores a buscarem a coordenação como última opção para não saírem da escola.

Assim, a motivação pessoal para atuar em coordenação pedagógica pelas coordenadoras do CEF 11 não ocorreu inicialmente por interesse propriamente dito pela função, pelos desafios apresentados por ela ou outro motivo relacionado à coordenação. E sim, por uma circunstância em suas carreiras de professoras, gerada pela distribuição de turmas.

3.4 Pretensão de permanência na função de coordenação pedagógica

Questionadas acerca da pretensão de continuar atuando na função, as três coordenadoras relataram que não, por diferentes motivos. O que mais chama a atenção é o relato da **coordenadora 3**, que mais uma vez destacou que a coordenação foi sua última opção, para não ser devolvida da escola.

Importante salientar que apenas a **coordenadora 3**, de fato, retornou à sala de aula no início do ano de 2013:

Eu prefiro estar em sala, eu nasci pra ser professora, eu gosto de dar aula, gosto desse contato com os alunos. A experiência na coordenação foi válida, eu não digo que não foi válida por que foi, teve muitas coisas boas, mas a minha preferência é a sala de aula. Se depender só de mim, eu não quero ser mais. Só se acontecer de novo de eu não poder escolher turma e for a última opção, mas eu prefiro estar em sala. (coordenadora 3)

Já as **coordenadoras 1 e 3**, embora tenham manifestado pretensão em deixar a coordenação, permaneceram no exercício da função em 2013. Ambas

afirmaram haver pressão dos colegas e da direção em suas decisões, devido à experiência que já tem e pelo bom trabalho que desenvolvem.

Entretanto, a despeito de sua permanência na função em 2013, a **coordenadora 2** ressaltou que acredita na importância das mudanças, para a renovação das ideias e atitudes na coordenação pedagógica da escola.

Pra mim agora o principal é a minha família, se eu pudesse deixar a coordenação, eu deixaria pra poder cuidar mais da minha família, por que toma muito tempo, a gente tem que trabalhar dia e noite, às vezes até levar serviço pra casa e eu não estou tendo tempo pra ficar com a minha família. Para o próximo ano estou pensando... (coordenadora 1)

Assim, eu não pretendo ficar, tanto é que ano passado eu também não queria ficar, acabei ficando, por causa da convivência com os colegas, os colegas pediram e tem a nossa colega que também estava aqui e os colegas pediram, a direção pediu. Aí a gente acaba ficando. Não é por que eu quero ficar, não, por que eu penso que ainda tem que ter a mudança, tem que vir gente diferente, tem que aparecer gente nova com outras ideias, pra poder mudar uma coisinha ou outra, mesmo que você queira pode ficar dez anos e acaba fazendo a mesma coisa, é bom ter gente diferente pra mudar. Se eu tiver que ficar mais um ano eu ainda fico, assim se o pessoal quiser, eu acabo ficando, mas eu acho que tem que ter a mudança. (coordenadora 2)

3.5 Principais atividades desempenhadas no âmbito da escola

As três coordenadoras que compõem o corpus da pesquisa, ao serem questionadas acerca das principais atividades que desempenham no âmbito da escola, citaram uma gama variada de atividades e todas afirmaram que acreditam que nem todas elas seriam atribuições do coordenador pedagógico.

O coordenador pedagógico tem como uma de suas principais atividades o assessoramento aos professores regentes, devendo acompanhá-los no planejamento e fornecer subsídios e suportes necessários para a realização de suas aulas, bem como para a elaboração de suas avaliações. Contudo, muitas vezes para os próprios coordenadores o seu papel não está bem claro.

Embora, como ressaltam Santos e Oliveira (2007), nada seja meramente administrativo ou meramente pedagógico no ambiente escolar, pois todas as atividades desenvolvidas, de uma forma ou de outra, facilitam ou dificultam a aprendizagem do aluno, os coordenadores pedagógicos acabam por desempenhar variadas atividades na escola, como a resolução de problemas urgentes e quaisquer atividades que poderiam ser desenvolvidas por outros profissionais da escola e lhes permitiria apropriar-se mais das questões pedagógicas.

Como destacado anteriormente, muitas vezes, a própria rotina já arraigada na escola, por si só e pela repetição, “definem” a “função” do coordenador, que permanece fazendo o que, pela prática, espera-se que ele faça e leva-os a ter medo de mudar e parecer autoritários. Sabem também que a qualquer momento a situação pode ser invertida e podem sair da coordenação e voltar para a sala de aula.

Mesmo depois de longo período de existência da função, o local de atuação e o papel dos coordenadores dentro da maioria das escolas ainda são indefinidos, e talvez esse seja o principal problema. Não há uma definição do real papel do coordenador na escola. Como resalta Fernandes (2007):

Muitas atividades realizadas pelo PCP (professor coordenador pedagógico) no dia-a-dia das escolas não são atribuições da função e poderiam ser realizadas por outros sujeitos presentes na estrutura escolar, liberando o coordenador pedagógico para atividades especificamente pedagógicas (Fernandes, 2007, p. 5).

Senão, vejamos o que diz a **coordenadora 1** acerca de parte das atividades que desempenha – pois ressaltou que é “muito difícil lembrar de tudo, é muita coisa”:

Você quer que eu fale dos meus murais? Mexer com diários? São os diários, os murais, algumas disciplinas de alunos (problemas disciplinares), a gente trabalha orientando os professores, com projetos da escola, a gente trabalha até com o PSE, que é o Programa de Saúde Escolar, até a biblioteca, falta de livros, a gente vai atrás, procura, a gente orienta o professor naquilo que ele mais necessitar a gente está ali pra apoiá-lo, pra ajudá-lo. O nosso trabalho é principalmente a ligação entre o professor e a direção. O que o professor precisa, que ele necessita, a gente tá aqui pra poder ajudá-lo e também a direção. A gente é o elo entre a direção e o

professor. Problemas disciplinares não são função do coordenador e atendimento a pais também não. A função do coordenador é ajudar o professor. Aplicação de provas, sim, a gente ajuda o professor e entra em sala para aplicar, se necessário. (coordenador 1)

A **coordenadora 1** afirmou que não acredita que todas as atividades que desempenha sejam compatíveis com a função de coordenador e que acredita que há desvio de função. Além disso, destacou que executa várias atividades por falta de outros profissionais que possam fazê-lo:

A nossa função de coordenador é coordenar o trabalho pedagógico da escola, é ajudar os professores, ajudar os alunos na parte pedagógica, mas nós fazemos também alguns trabalhos que não cabem a nós, mas a gente ajuda por saber que precisa de pessoas pra isso, nós levamos meninos até pro hospital se precisar, a gente cuida de menino machucado aqui dentro da escola, a gente substitui o professor quando há necessidade, a gente atende pais, a gente faz até limpeza às vezes na nossa sala, quando é necessário, a gente leva aluno com necessidades especiais ao banheiro, faz papel de monitor, mas a gente faz esse trabalho não é por que é obrigação, é por que a gente acha que pode ajudar nesses outros campos. (coordenadora 1)

A **coordenadora 2** também citou uma gama variada de atividades que desempenha no âmbito da escola, destacando que várias delas poderiam ser desempenhadas por outros profissionais, o que lhe permitiria mais tempo e dedicação ao trabalho pedagógico na escola e, conseqüentemente, o desempenho da função com maior qualidade. Além disso, salientou sua dificuldade em dizer “não” ao que lhe é solicitado, mesmo que tenha consciência de que não é sua atribuição.

Eu tava aqui pensando, é muita coisa. Eu fico às vezes pensando em casa o que eu vou levar pro professor, de ideias diferentes... Então é selecionar material, organizar, separar material de professor, ficar com alunos, o aluno vem se ele precisa de uma ajuda a gente encaminha, orientação às vezes precisa, alguma informação, a gente acaba dando alguma informação pra Orientação também, a gente acaba ajudando na Orientação, vem aluno que chora e se não tiver Orientador a gente acaba conversando com aluno também, vem um pai que quer alguma informação, a gente tem que passar informação pro pai, aluno que pega atestado a gente tem que sair atrás dos

professores pra pegar atividade, às vezes dependendo do grau do atestado do menino, tem que ir na casa, aplicar prova; quando a Secretaria pede a gente vê diário; trata com os professores sobre o diário e até ajuda a fazer o diário, também acontece, a gente arruma diário de professor e... são mil utilidades... Eu me considero mil e uma utilidades na escola, tudo o que precisa na escola a gente é solicitado, como ‘fica um pouquinho ali pra mim no apoio à direção, no corredor’, nesta semana mesmo eu fiquei um pouco ali por que tinha uma reunião e me pediram pra ficar (no apoio à direção), por que não tinha ninguém lá no apoio, aí eu tive que ficar lá atendendo pai. Organização de eventos, a gente tem que tentar preparar os eventos, passeios, organizar com os professores; quando o pessoal do administrativo ou secretaria precisa de alguma informação, como passar algum recado pros professores a gente passa os recados também; reuniões, todo mês tem reunião da coordenação, nós temos que ir às reuniões; aplicar provas quando o professor não está; participar de reuniões com os professores; de conselhos de classe; de reuniões com os pais. Nós precisamos também estar presentes, se por um acaso faltar algum professor, aí nós temos que ir pra sala; entregar notas; boletins; falar das informações; organizar pastas; colocar as documentações nas pastas... São muitas coisas, muitas atividades que não dá pra lembrar tudo agora... às vezes fazer alguma coisa pro noturno, que não é o meu turno de trabalho, mas a direção solicita que a gente faça e sinto certa dificuldade – é um problema – de dizer não para atividades que não estão nas minhas atribuições, mas eu acabo fazendo, eu tenho essa dificuldade, é um problema... (coordenadora 2)

Além disso, ao ser questionada se acreditava que todas essas atribuições eram decorrentes da função de coordenadora pedagógica, ou se acreditava haver desvio de função, a **coordenadora 2** relatou que esse fato ocorre e que um dos motivos é por que não consegue dizer “não” a nada que lhe solicitam. Então, acaba por desempenhar tarefas que não seriam próprias da função de coordenadora pedagógica e não tendo tempo para atividades que seriam, ou seja, há prejuízo para as atividades de coordenadora. Relatou, ainda, que desconhece quais são as atribuições do coordenador pedagógico:

Eu não costumo ler todas as atribuições do coordenador, eu sei pouco sobre as atribuições, então eu não leio e acabo fazendo tudo. E também, com meu problema de não conseguir falar não, eu acabo fazendo coisas a mais e não tendo tempo para outras que eu deveria fazer. Acaba

acontecendo isso, coisas que são da minha função eu acabo não fazendo, pra fazer coisas que não são da minha função. (coordenadora 2)

De maneira similar, a **coordenadora 3** também apresentou certa dificuldade em citar as atribuições que desempenha, devido à grande diversidade, e, antes mesmo de ser questionada já mencionou que acredita que a função do coordenador pedagógico é desviada. Assim como a **coordenadora 2**, também relatou que o fato de fazer outras atividades prejudica sobremaneira o exercício das atividades que seriam suas atribuições. Tendo sido perguntado à **coordenadora 3**, portanto, quais as principais atividades que desempenha no âmbito da escola, ela assim respondeu:

Todas. Em relação à coordenação com os professores, com a direção, questão de servidores, tudo você tem que ficar atento, como: o lanche não vai ser servido agora, por que vai demorar, então você tem que vir na cantina, ver a hora que vai servir o lanche, avisar para os professores. Você faz todos os papéis, mecanografia, montagem de provas, tudo. Todas as funções. Várias reuniões... eu acho assim, ao meu ver a função de coordenador acaba sendo desviada, por que assim eu acho que o coordenador é um elo entre a direção e os professores, mas você faz tudo. A gente atende os pais, faz função de orientador, faz função de psicólogo, faz função do pessoal da sala de recursos, primeiro o pessoal vem aqui, depois que a gente encaminha pra lá, faz função de apoio... quantas vezes eu já abri a biblioteca, então você faz função de tudo, todos os atendimentos, até administrativo. Eu acho que abre um leque muito amplo aí. Muita atividade que acredito que nem todas elas são compatíveis com a função de coordenador pedagógico, a maioria não é, e você deixa até de fazer a sua função de coordenador pra fazer outras atividades, isso acontece muito. (coordenadora 3)

Dessa forma, é possível verificar que as três coordenadoras, ressaltaram o fato de que parece que sempre podem parar aquilo que estão fazendo para atender questões mais urgentes, havendo, pois, certa desvalorização do trabalho do coordenador, como se tudo na escola fosse mais importante do que o que ele está fazendo. Além disso, todas perceberam que há desvio da função do coordenador pedagógico de modo recorrente e que esse desvio prejudica o bom andamento das atividades que lhes seriam inerentes.

Indiscutivelmente, o trabalho realizado pelo coordenador pedagógico é de fundamental importância para a construção de uma prática pedagógica

transformadora, dialógica, com mais debates e trocas de ideias entre os professores. Entretanto, para que isso aconteça é necessário que os coordenadores lancem um olhar diferenciado sobre a realidade encontrada, deixando de ser “bombril” ou “faz-tudo” dentro do ambiente escolar e que tenham consciência da importância de seu papel dentro do ambiente escolar e se apropriem, de fato, de seu papel e não se distanciem dele. Como afirma Pires (2004, p.182) *apud* Santos e Oliveira (2007):

A função primeira do coordenador pedagógico é a de planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição, tarefa de importância primordial e de inegável responsabilidade e que encerra todas as possibilidades como também os limites da atuação desse profissional. Quanto mais esse profissional se voltar para as ações que justificam e configuram a sua especificidade, maior também será o seu espaço de atuação. Em contrapartida, o distanciamento dessas atribuições seja por qual motivo for, irá aumentar a discordância e desconhecimento quanto às suas funções e ao seu papel na instituição escolar.

3.6 Principais dificuldades e desafios encontrados pelas coordenadoras no exercício da função

A questão das principais dificuldades encontradas no exercício da função são, de certo modo, coincidentes entre as coordenadoras entrevistadas. Tais dificuldades passam na maioria das vezes pela resistência dos professores a mudanças, a projetos, a propostas de atividades que saiam de suas rotinas e a trabalhar em conjunto. Em sua entrevista, a **coordenadora 1** também apontou como grande dificuldade a falta de recursos humanos e materiais:

A dificuldade que nós temos é muito a resistência do profissional, do professor, tem muitos professores que já são antigos de Secretaria, que não querem mudar a maneira de trabalhar, que não querem novidade, que não querem saber de projetos e também alguns alunos que infelizmente não tem o apoio dos pais em casa e não querem trabalhar com as novidades, com a modernidade, com coisas que a gente quer trazer para eles e eles não se importam. Essas são as maiores dificuldades e também nós não temos recursos, às vezes faltam os recursos humanos bem preparados

para nos apoiar, para nos ajudar, por exemplo, uma aula de informática para os alunos a gente não tem. Não tem pessoas na biblioteca, que nós necessitamos (...) e recursos materiais também faltam muitos, até mesmo a própria escola que não tem salas pra gente trabalhar com reforço. (coordenadora 1)

A **coordenadora 2** citou como um das principais dificuldades da função, o fato de acumular funções e ter que fazer de tudo na escola, além das dificuldades relacionadas aos profissionais da escola, que, por vezes, sequer podem parar para ouvir alguma orientação ou dispensar atenção ao coordenador:

Quando eu fico com funções demais que não são minhas, pra mim isso é uma dificuldade, quando eu peço alguma coisa ou pro professor ou pra qualquer outra pessoa e a pessoa consegue me dizer não, ou que não tem tempo, que não pode fazer e que todo mundo tem sua função e eu acabo fazendo função extra e tem outras pessoas que falam 'essa não é minha função' e aqui é muito incrível que tem gente que fala assim mesmo, por isso que eu não costumo pedir e acabo acumulando funções, por que tem sempre pessoas pra dizer 'ah isso aí eu não vou fazer, isso não é minha função' e eu acabo fazendo muita coisa por causa disso. Às vezes, quando a gente pede alguma coisa pro professor, alguma atividade, e ele não quer dispensar um minuto do seu tempo pra ouvir e você tá numa reunião, você tá falando e a pessoa tá conversando com outra, ou tá fazendo outra atividade, ou tá corrigindo alguma coisa ou não presta atenção e depois vem te perguntar o que foi que aconteceu, ainda tem essa! Essa pra mim é uma dificuldade ter que repetir tudo de novo, uma coisa que você falou, uma reunião que você teve e a pessoa não quis te ouvir ou não prestou atenção, isso pra mim é uma dificuldade. (coordenadora 2)

Além das dificuldades relativas à resistência do grupo de professores, a **coordenadora 3** citou uma dificuldade para o trabalho da coordenação, referente à falta de continuidade no trabalho desenvolvido, devido à grande rotatividade dos profissionais – decorrente dos procedimentos de remanejamento oferecidos pela Secretaria de Educação do Distrito Federal e do grande número de professores contratados temporariamente. A coordenadora em comento também cita a dificuldade de sempre ter que fazer atividades que não são inerentes da sua função e “ter sempre que tampar buracos” e resume com a seguinte frase: “tem que fazer alguma coisa, não tem ninguém, vai o coordenador”:

A primeira dificuldade que eu encontrei foi a resistência dos professores, eu sou professora, não quero, como o pessoal diz, pagar com a língua, mas tem muita resistência... o trabalho da coordenação não é desenvolvido devido a muita resistência do professor, pra questão de estudos, questão da interdisciplinaridade (...), foi discutido no início do ano que é pra prova multidisciplinar virar inter, mas eu vejo que cada um está trabalhando no seu mundinho. Você vê que o trabalho poderia ser muito mais rico, mas devido à resistência de muitos 'ah eu não vou trabalhar isso, eu não vou pegar nota disso'. Então, tem muita resistência, muitas vezes eu até vi com as outras coordenadoras pra gente fazer um estudo, fazer alguma coisa, 'vamos estudar a interdisciplinaridade, vamos estudar as adaptações curriculares', mas o professor apresenta muita resistência. Ele quer chegar e fazer o planejamentozinho dele ali, dar a sua aula e pronto. Acho que o pior é a questão da resistência e a dificuldade de sempre ter que fazer coisas que não são da minha função, ter sempre que tampar buracos. Eu me considero mil e uma utilidades (...) Você faz tudo, até sair pra comprar material, você faz tudo. Tem que fazer alguma coisa, não tem ninguém, vai o coordenador. (coordenadora 3)

Quanto aos desafios que apresentariam para a função de coordenadora, a **coordenadora 1** destacou o desejo de desenvolver projetos na escola e de romper com a resistência dos profissionais da educação. Para a **coordenadora 2**, o maior desafio é, também, lidar com os professores e sua resistência. A **coordenadora 3** também citou o rompimento com a resistência a mudanças pelos professores como um grande desafio para a coordenação, bem como conseguir uma maior integração entre os colegas e uma maior continuidade de projetos iniciados.

Desafio para a função de coordenadora são os projetos, eu queria fazer muitos projetos, mas a resistência é muito grande... Eu me sinto um pouco frustrada com certos trabalhos que a gente gostaria de fazer e eu acabo não indo atrás dos profissionais para fazer e acaba morrendo a ideia e nada muda. (coordenadora 1)

O maior desafio são os professores: Na verdade a gente lida com os professores, mas o maior desafio são os professores que reclamam muito, os reclamões, por que até que os outros você vai numa boa, tranquilo, você passa uma idéia, ou eles acatam ou eles modificam e fica legal, ajudam a fazer, mas tem umas 'peças' que são difíceis de lidar, muito difícil. E é

justamente onde eu estou, tenho que lidar com eles, mas falta colaboração.
(coordenadora 2)

Um desafio para a função seria conseguir integrar mais os colegas, as disciplinas, que eles queiram mudar. Tem alguns avanços, como História e Geografia, Português e Projeto, mas há muito pra se fazer, tem muitos professores novos, muda muito o grupo e isso dificulta, há muita resistência. Cada ano é um grupo diferente, os professores vem de escolas diferentes, cada escola trabalhava de uma forma diferente... De manhã já era muito da escola, mas no turno da tarde, tinha só dois professores que já eram da escola, o grupo era todo novo. Então, a cada ano, parece que você dá um passo pra frente e dois atrás. É bom por causa da troca de experiência, muita gente traz ideias de outras escolas, mas também acaba que quebra um pouco, essa mudança, essa rotatividade. Aqui é muito rotativo, não sei se é questão do governo. Eu acho que tem que ter uma continuidade, tanto por parte da direção, quanto por parte dos professores, mas eles tem que ter abertura pra novidade, todos são resistentes, até eu, como a questão da informática, eu preciso ir atrás, poderia estar avançando ainda mais.
(coordenadora 3)

Quando a **coordenadora 3** fala do desafio de romper com a resistência dos professores às mudanças e, inclusive, ao uso das tecnologias da informação na escola, fala de uma das necessidades mais urgentes e que fazem parte da realidade do CEF 11 de Taguatinga. Há, certamente, um novo perfil social e cultural do aluno que está hoje em nossas escolas. É um sujeito conectado com as mudanças, por maiores que sejam suas dificuldades sociais, econômicas ou culturais.

Contudo, não se pode perder de vista, como ressalta Fávero Sobrinho (2010), que lidamos não só com alunos superestimulados, pelos avanços tecnológicos, pelos videogames e outros aparelhos eletrônicos na moda, celulares, TV a cabo, pela rapidez da informação, oriunda principalmente da internet e da televisão. Lidamos também, no contexto da escola pública, com alunos ainda carentes de informação e de estímulos que, muitas vezes, tem acesso ao computador somente na escola. Infelizmente, ainda é uma realidade. Muitas crianças e adolescentes não têm um computador em casa, mas sabem que as tecnologias existem e desejam fazer parte desse mundo. E a escola não pode negar isso a eles, mormente quando dispuser de recursos.

Por isso, por mais que haja resistência por parte dos profissionais em buscar avanços e utilizar recursos que, por vezes, eles próprios não tem domínio, o

coordenador necessita fazer essa intermediação, auxiliando o professor no que for necessário e possível, para proporcionar aos alunos o uso de todos os materiais e tecnologias de que a escola dispuser.

Por aquele aluno que já tem em seu meio social a estimulação tecnológica, o professor pode buscar apoio nos materiais disponíveis na escola, como notebooks, data shows, TVs, DVDs, sons, salas de informática, para tornar suas aulas mais interativas. Ao mesmo tempo, àqueles que não a tem, proporcionar esse acesso. Nesse aspecto, a atuação do coordenador é muito importante, ao auxiliar o professor em seu planejamento, pode constantemente incentivá-lo ao uso de tecnologias, de jogos interativos relacionados à sua matéria e outros recursos, mesmo que enfrentando resistência.

Por meio do diálogo e da construção coletiva da escola, é preciso se discutir e conscientizar o corpo docente quanto a esse cenário de mudanças na educação. É preciso, e é certamente um desafio, romper com a resistência da maioria dos professores em mudar a forma de suas aulas, e continuar insistindo somente nas aulas expositivas tradicionais. Muitas escolas do Distrito Federal, como o CEF 11 de Taguatinga, já dispõem de recursos tecnológicos, escassamente usados pelos professores, o que representa um problema na busca de uma educação diferente para o “novo aluno”.

3.7 Satisfação pessoal e realização profissional como coordenadora pedagógica

A pesquisa revelou que a questão da satisfação pessoal na função de coordenadora pedagógica foi encarada de maneira diferente por cada uma das entrevistadas. A **coordenadora 1**, que exerce a função há cinco anos no CEF 11 de Taguatinga, declarou total satisfação, embora tenha afirmado em outro momento da entrevista, ao falar das dificuldades encontradas no exercício da função e de seu desejo de desenvolver projetos na escola, que se sente “frustrada” em alguns momentos: “Eu me sinto frustrada com certos trabalhos que a gente gostaria de fazer e eu acabo não indo atrás dos profissionais para fazer e acaba morrendo a ideia e nada muda”.

Quanto à **coordenadora 2**, que também exerce a função há cinco anos no CEF 11 de Taguatinga e já a exerceu em outras escolas, apresentou bastante dúvida e incerteza ao responder a questão e, certamente, não está totalmente satisfeita. Afirmou, dentre outras questões, que se sente também, por vezes, “triste” e “frustrada”.

A **coordenadora 3**, a seu turno, declarou não ter satisfação alguma como coordenadora pedagógica, daí a sua certeza de que não permanecerá na função. Declarou, ainda, que até mesmo ao longo do ano de 2012, se tivesse oportunidade, teria voltado para a sala de aula.

Estou e muito! Por que eu descobri que eu sou organizadora, que eu gosto de organizar os trabalhos, eu gosto de organizar eventos, eu sou uma pessoa muito dinâmica, uma pessoa que não para, e gosto de estar sempre pensando, de fazer alguma coisa pra acrescentar. Eu não sou uma pessoa de ficar só pra mim, eu gosto de dividir o que eu sei, e na coordenação eu posso sempre fazer essa divisão. Então, eu estou satisfeita com o que eu faço. (coordenadora 1)

Eu estou satisfeita. Às vezes eu fico com vontade de abandonar tudo e ir embora, mas estou satisfeita... Eu acho cansativo, tem horas que eu não sei se estou satisfeita, às vezes eu queria voltar para a sala de aula, por que é cansativo, é muita coisa para fazer, é muita informação desconhecida, principalmente da Secretaria de Educação, como a reunião de hoje, que a gente foi mandada para uma escola e quando chegamos lá a reunião não era lá. Então, eu não sei se estou satisfeita, não. Às vezes eu me sinto feliz, às vezes eu me sinto triste, frustrada, mas aí depende do dia. (coordenadora 2)

Não tenho satisfação. Mesmo ao longo do ano não fiquei satisfeita. Se eu tivesse ficado teria me candidatado de novo. Até ao longo do ano, se aparecesse a oportunidade de voltar para a sala de aula eu teria voltado e teria deixado a coordenação. Se eu tivesse ficado satisfeita, poderia continuar e teria sido votada, todo mundo queria que eu ficasse. (coordenadora 3)

Atrelado a essa questão da satisfação pessoal, está o quesito da realização profissional como coordenadoras pedagógicas. Questões de tal modo relacionadas

que as respostas apresentadas são coerentes com as anteriores. Apenas a **coordenadora 1** afirmou estar realizada profissionalmente exercendo a função de coordenadora pedagógica. Por outro lado, a **coordenadora 2** atribuiu sua falta de realização profissional na função ao gosto pela sala de aula e, principalmente, à falta de valorização que percebe ao seu trabalho no ambiente escolar, ao passo que a **coordenadora 3** atribuiu a sua falta de realização profissional na função à resistência dos colegas aos trabalhos e inovações propostos e à falta de apoio que observou que existe ao coordenador, até mesmo por parte da Direção da escola.

Sim. Estou realizada. Eu gosto muito do trabalho que faço, eu quando fiz a opção para ser professora foi uma coisa minha, não foi imposta, não foi obrigatória, então agora também como coordenadora pedagógica, eu estou aqui por que eu gosto de desempenhar esse papel, de ajudar na formação dos alunos através dos professores que a gente ajuda a chegar até onde eles estão chegando. (coordenadora 1)

Ah, realizada não. Por que eu gosto da sala de aula, eu gosto de sala de aula! Tem gente que fica com medo, fica um tempão na coordenação, mas depois fica com medo 'ai, eu não consigo mais a sala de aula', mas eu gosto da sala de aula. E também, por que não realizada, por que o pessoal não vê o que quem tá na coordenação faz, não valorizam, não tem valor nenhum quem tá nessa função de coordenador, se tivesse valor... a pessoa entra aqui, por exemplo, o professor vem, fica na coordenação um ano, quando chega no outro ano ele tá falando mal do mesmo jeito da coordenação, como se ele não tivesse passado por aqui. Então é assim, você tá na coordenação, você faz tudo, aí se você errar num ponto, o pessoal já fica achando ruim, na coordenação ninguém pode errar. Então, se errou numa coisinha já tá com um ponto a menos, você faz tudo, o possível e até o impossível, igual eu levo coisa pra casa pra fazer e fico em casa pensando o que tem que trazer pro outro dia e quando você chega você não é valorizada. Então, eu não me sinto realizada, se pelo menos a gente tivesse valor ainda iria, mas não tem. (coordenadora 2)

Não. Devido a essa resistência, muitas vezes falta apoio da direção, eu já até falei pra eles, por que muita coisa não depende da gente, devido a uma série de situações a gente deixa de fazer, a gente se sacrifica pra fazer coisa que não era pra gente fazer, quantas vezes eu fiquei aqui até tarde pra resolver coisas que nem eram do coordenador... Por isso, estou buscando minha realização na sala de aula. (coordenadora 3)

Desse modo, é possível perceber pela voz das coordenadoras, especialmente das **coordenadoras 2 e 3**, que, tanto a satisfação pessoal, quanto a realização profissional poderiam ser diferentes para ambas, se houvesse valorização ao seu trabalho e maior apoio e colaboração no ambiente escolar. Além disso, a **coordenadora 2** destaca que, muitas vezes, o professor, mesmo após passar certo tempo na coordenação, conhecer de perto a realidade do coordenador e toda a gama de atividades desempenhadas, volta a criticar o trabalho da coordenação assim que volta para a sala de aula e não se preocupa em defender ou enaltecer esse trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição escolar é um ambiente vivo e está inserida em um cenário sócio-histórico-cultural, cujos problemas e desafios se colocam a todo o momento para os atores envolvidos no processo educacional. A escola pública, particularmente, imersa em uma sociedade de desigualdades, requer que todos os envolvidos tenham um olhar crítico, para uma observação da realidade escolar que permita a compreensão de cada sujeito que está dentro das salas de aula e fora delas também.

O coordenador pedagógico, como elemento central no cenário educacional, não pode ficar de fora desse processo. A pesquisa demonstrou que as coordenadoras do CEF 11 de Taguatinga estão envolvidas na maior parte das atividades da escola, por vezes até além das suas funções, acabando por se envolverem em diversas atividades que não são suas atribuições.

Os dados apresentados possibilitaram a descrição do perfil das coordenadoras pedagógicas do CEF 11 de Taguatinga no ano de 2012, quanto aos diferentes aspectos que compõem esse perfil: tempo de atuação na função; sua formação; motivação pessoal para o exercício da função; pretensão ou não de permanência na coordenação; principais atividades desempenhadas no âmbito da escola; dificuldades e desafios encontrados; satisfação e realização profissional como coordenadoras pedagógicas.

Os dados obtidos com a pesquisa apontaram para um perfil de bastante experiência das coordenadoras em exercício no CEF 11 de Taguatinga no ano de 2012, relativamente ao tempo de atuação na função de coordenação pedagógica, pois a maior parte – duas coordenadoras – atua em coordenação pedagógica escolar há mais de cinco anos. Além disso, todas as coordenadoras ressaltaram a importância dessa experiência na função para a melhoria das atividades desempenhadas. Apenas a **coordenadora 3** representou exceção a esse perfil mais experiente da coordenação pedagógica do CEF 11, pois no ano de 2012 foi seu primeiro ano como coordenadora no ambiente escolar.

A análise dos dados indicou também que a formação das coordenadoras não está diretamente relacionada ao seu preparo para o exercício da função. Os relatos apresentados demonstraram que apenas o Curso Normal – que fez parte da formação das três coordenadoras – de maneira pouco significativa, contudo,

contribuiu para o exercício da coordenação. O que lhes trouxe preparação para lidar com os desafios da função foi a experiência adquirida com o dia a dia.

Desse modo, a realidade do CEF 11 de Taguatinga mostra que as coordenadoras em atividade na instituição, embora não sejam pedagogas e não tenham uma formação específica em coordenação pedagógica, tem desenvolvido um bom trabalho junto à instituição e buscado suprir a lacuna dessa formação com a experiência diária da coordenação pedagógica. Portanto, a realidade da instituição de ensino revela que o professor coordenador pedagógico pode desenvolver um trabalho de qualidade, como o coordenador pedagógico pedagogo.

A questão da motivação pessoal para o exercício da coordenação, com base na análise feita, revela que a maior parte das coordenadoras assumiu a função não por um anseio por fazê-lo, mas sim por terem ficado sem turmas no processo de distribuição de cargas horárias determinado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, e para não saírem da escola.

Além disso, nenhuma das coordenadoras em exercício no ano de 2012 manifestou pretensão em permanecer na coordenação pedagógica. Entretanto, a realidade mostrou que, no início no ano letivo de 2013, apenas uma das coordenadoras de fato retornou à sala de aula.

No tocante às atividades desempenhadas no âmbito da escola, as três coordenadoras que compõem o corpus da pesquisa citaram uma gama variada de atividades e todas afirmaram que acreditam que nem todas seriam atribuições do coordenador pedagógico. Embora, como destacam Santos e Oliveira (2007), nada seja meramente administrativo ou meramente pedagógico no ambiente escolar, pois todas as atividades desenvolvidas, de uma forma ou de outra, facilitam ou dificultam a aprendizagem do aluno, a pesquisa indicou que o fato dessas profissionais desempenharem tantas atividades alheias à sua função, acaba tirando-lhes tempo e propriedade da sua função, deixando de prestar o assessoramento pedagógico como poderiam.

A resolução de problemas urgentes e quaisquer atividades que poderiam ser desenvolvidas por outros profissionais da escola, acabam sendo sempre solicitadas ao coordenador. A pesquisa revelou que todas as coordenadoras entrevistadas acreditam que, como nem todas as atividades que desempenham são inerentes ao cargo de coordenadoras pedagógicas, há desvio de função. Acreditam também que

esse fato prejudica o bom andamento das suas atividades, ou seja, há prejuízo para as atividades de coordenadora e certa desvalorização do trabalho do coordenador, como se tudo na escola fosse mais importante do que o que ele está fazendo. Além disso, esse fato as impede de demarcar melhor seu território do espaço escolar.

De fato, o trabalho do coordenador pedagógico é fundamental para a construção de uma prática pedagógica transformadora, dialógica, com mais debates e trocas de ideias entre os professores. Entretanto, para que isso aconteça é necessário que os coordenadores lancem um olhar diferenciado sobre a realidade encontrada, deixando de ser “faz-tudo” dentro do ambiente escolar e que tenham consciência da importância de seu papel dentro do ambiente escolar e se apropriem desse papel. O perfil das coordenadoras pedagógicas do CEF 11 no ano de 2012 é de coordenadoras que fazem tudo na escola, e não somente aquilo que seria de inerência de sua função, tem dificuldade em dizer não e realizam as mais variadas atividades no ambiente escolar.

A questão das principais dificuldades encontradas no exercício da função são, de certo modo, coincidentes entre as coordenadoras entrevistadas. Tais dificuldades passam na maioria das vezes pela resistência dos professores a mudanças, a projetos, a propostas de atividades que saiam de suas rotinas, a trabalhar em conjunto, o acúmulo de funções, a falta de continuidade no trabalho desenvolvido, devido à grande rotatividade dos profissionais e à dificuldade de sempre terem que fazer atividades que não são inerentes à sua função e “ter sempre que tamar buracos” (coordenadora 3), problema resumido por essa coordenadora da seguinte forma: “tem que fazer alguma coisa, não tem ninguém, vai o coordenador” (coordenadora 3).

Diante disso, foram citados pelas coordenadoras entrevistadas alguns desafios para a função de coordenadora, como o desenvolvimento de projetos na escola, o rompimento com a resistência dos profissionais da educação, lidar com os professores e sua resistência a mudanças, bem como conseguir uma integração dos colegas e uma maior continuidade de projetos iniciados.

Finalmente, a pesquisa possibilitou perceber que a insatisfação pessoal e falta de realização profissional das professoras no exercício da função de coordenação pedagógica estão diretamente relacionadas à falta de valorização ao seu trabalho que acontece no contexto escolar. Apesar de desempenharem toda a

sorte de atividades no ambiente escolar, as coordenadoras não se sentem valorizadas ou reconhecidas em seu exercício profissional. A falta de apoio, dos colegas e da Direção também é uma questão que acaba deixando as coordenadoras sem perspectivas e sem vontade de permanecer propondo inovações e mudanças na rotina de trabalho.

Desse modo, nota-se que é preciso que haja uma maior integração da equipe escolar à coordenação pedagógica, por meio de uma atitude dialógica e transformadora, em busca sempre de melhorias na educação. Não é possível que a coordenação desempenhe um bom trabalho se for desconectado das demais ações desenvolvidas na escola. No ambiente da gestão democrática e compartilhada, é preciso que se chegue, sempre por meio do diálogo, a soluções que levem à melhoria da qualidade do ensino oferecido. É isso que buscam as coordenadoras pedagógicas do CEF 11 de Taguatinga.

REFERÊNCIAS

BARBATO, Silviane. **Módulo 6 do Curso de Especialização para Professores do Ensino Médio do GDF: Metodologia de Pesquisa Qualitativa**. Brasília: Editora UnB, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos: As práticas escolares**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CASTRO, Magali de. **Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito**. In Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, 1998.

DAYRELL, J. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>> Acesso em: 02 nov. 2012.

FAVERO SOBRINHO, Antônio. **O aluno não é mais aquele! E agora professor? A transfiguração histórica dos sujeitos da Educação**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

FERNANDES, Maria José da Silva. **O professor coordenador pedagógico, a articulação do coletivo e as condições de trabalho docente nas escolas públicas estaduais paulistas: Afinal o que resta a essa função?** MEC, 2007. Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/uft/file.php/1/coord_ped/sala_2/pdf/sala_2_Realidade_Escolar_e_Trabalho_Pedagogico.pdf> Acesso em: 05 abr. 2012.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **A Educação Básica e a Coordenação Pedagógica: O papel da coordenação pedagógica**. UFPE – Universidade Federal de Pernambuco/CEAD – Coordenação de Educação a Distância da UFPE. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em coordenação pedagógica. Sala ambiente realidade escolar e trabalho pedagógico. UFPE, 2007. Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufc/file.php/1/coord_ped/sala_2/pdf/sala_2_Realidade_Escolar_e_Trabalho_Pedagogico.pdf> Acesso em: 15 dez. 2012.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricelia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p.13-23. 2007.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. O processo de pesquisa. In: MOROZ; GIANFALDONI. **O processo de pesquisa: Iniciação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

NEVES, José Luís. **Pesquisa Qualitativa**: características, usos e possibilidades. In: Caderno de Pesquisas em Administração. São Paulo: V. 1, nº 3, 1996. Disponível em: <<http://www.regeusp.com.br/arquivos/C03-art06.pdf>> Acesso em: 2012.

PIMENTA, S. G. **Questões sobre a organização do trabalho na escola**. Idéias, São Paulo, v.16, p. 78-83, 1993.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; OLIVEIRA, Nilza Helena de. **O coordenador pedagógico no contexto de gestão democrática da escola**. UFMG: 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/247.pdf> Acesso em: 01 abril 2012.

TRAGTENBERG, Mauricio. **Relações de poder na escola**. In Revista Espaço Acadêmico, Ano I, nº 7, dezembro de 2001.

APÊNDICE

Questões norteadoras para as entrevistas

As questões a seguir nortearam as entrevistas que fizeram parte da pesquisa do Curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Coordenação Pedagógica.

- 1) Há quanto tempo você exerce a função de coordenadora pedagógica?
- 2) Qual é a sua formação?
 - No ensino médio _____
 - Na graduação _____
- 3) Na sua formação houve disciplinas que trataram da coordenação pedagógica?
- 4) Você considera que a sua formação acadêmica foi importante para o desempenho da função de coordenador?
- 5) Qual foi a sua motivação para exercer essa função? Por que você está na coordenação?
- 6) Você pretende continuar atuando na função? Por quê?
- 7) Você se sente preparada para exercer a função de coordenadora pedagógica?
- 8) Você está satisfeita na função de coordenadora pedagógica?
- 9) Quais as principais atividades que você desempenha no âmbito da escola?

- 10) Você acredita que essas atividades são compatíveis com a função de coordenador pedagógico? (Verificar se há desvio de função)
- 11) Quais são as principais dificuldades e desafios que você encontra no exercício da função?
- 12) Em termos de realização profissional você se sente realizada como coordenadora pedagógica?