



**Centro Universitário de Brasília
Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento - ICPD**

DÉBORAH GIMENE ALVES

**A GESTÃO ARTICULADA ENTRE O ADMINISTRATIVO/POLÍTICO E
A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE
ESCOLA EM REGIÃO PERIFÉRICA DO DISTRITO FEDERAL.**

Brasília
2013

DÉBORAH GIMENE ALVES

**A GESTÃO ARTICULADA ENTRE O ADMINISTRATIVO/POLÍTICO E
A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE
ESCOLA EM REGIÃO PERIFÉRICA DO DISTRITO FEDERAL.**

Trabalho apresentado ao Centro Universitário de Brasília (UniCEUB/ICPD) como pré-requisito para obtenção de Certificado de Conclusão de Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Gestão de Pessoas e Coaching

Orientador: Prof. Dr. Gilson Ciarallo

Brasília
2013

DÉBORAH GIMENE ALVES

**A GESTÃO ARTICULADA ENTRE O ADMINISTRATIVO/POLÍTICO E
A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE
ESCOLA EM REGIÃO PERIFÉRICA DO DISTRITO FEDERAL.**

Trabalho apresentado ao Centro
Universitário de Brasília (UniCEUB/ICPD)
como pré-requisito para a obtenção de
Certificado de Conclusão de Curso de
Pós-graduação *Lato Sensu* em Gestão de
Pessoas e Coaching

Orientador: Prof. Dr. Gilson Ciarallo

Brasília, de agosto de 2013.

Banca Examinadora

Me. Francisco Roberto Santo (Examinadora)

Profª.. Drª. Joana Bicalho (Examinadora)

Dedico este TCC aos meus amados pais que me motivam
a me tornar uma pessoa cada dia melhor e que me
auxiliaram nesse processo de formação de uma forma
ativa e presente.
Aos meus irmãos e ao Rafael por estarem sempre ao meu
lado, me apoiando nas minhas decisões.

AGRADECIMENTO(S)

Agradeço aos meus amados pais pelos exemplos diários, pelas palavras de sabedoria e pelas noites não dormidas. Por estarem sempre ao meu lado, me ajudarem a concretizar sonhos, compreenderem meu simples olhar e por me ensinarem o real significado da palavra AMOR.

Aos meus irmãos-amigos e aos meus amigos-irmãos, que compartilharam minhas angústias e me incentivaram a subir mais esse degrau em minha formação acadêmica.

Ao meu noivo que, com muito carinho, compartilhou comigo cada etapa da formulação deste TCC.

Aos professores e colegas que contribuíram no desenvolvimento do meu conhecimento.

À Deus pela vida e por todas as oportunidades.

Ao Prof. Dr. Gilson Ciarallo, pela paciência, dedicação nesse meu processo. Principalmente, por ter acreditado em mim e no meu potencial para concluir esse curso.

Ao Prof. Dr. Cristiano Muniz, que me auxiliou no TCC da UNB e me apoiou na conclusão deste trabalho.

À banca pela dedicação de analisar, avaliar e colaborar na melhora deste trabalho.

**“O mais importante ingrediente na fórmula do sucesso
é saber como lidar com as pessoas.”
Theodore Roosevelt**

RESUMO

O foco deste trabalho é melhor compreender a interface entre a gestão escolar e o cargo de coordenador Pedagógico traçando reflexões sobre possíveis intervenções na escola para que haja o resgate de um olhar mais orgânico para o trabalho pedagógico com comprometimento coletivo e estimulante na produção e troca de saberes profissionais e pedagógicos. A metodologia utilizada se baseou nas análises dos resultados obtidos em pesquisa qualitativa e dos documentos oficiais sobre Coordenação Pedagógica. Como estratégia inicial para o cumprimento do objetivo, foi proposto uma Avaliação Institucional, seguida de estabelecimento de regras e planejamento de atuação, com especificidades de metas e objetivos, uma vez que o trabalho pedagógico não se revelou como processo orgânico com comprometimento coletivo e estimulante na produção e troca de saberes profissionais e pedagógicos e isso pode acarretar em um desenvolvimento negativo nos trabalhos em sala de aula com os alunos.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Gestão Escolar. Proposta de atuação

ABSTRACT

The focus of this work is to better understand the interface between the school management and the Coordinator Pedagogical's role tracing reflections on possible interventions in school so there is the rescue of a more organic look to work with pedagogical collective commitment and stimulating the production and exchange of knowledge Professional and pedagogical. The methodology was based on the results analysis of qualitative research and the official documents on Pedagogical Coordination. As an initial strategy to achieve the objective, we proposed an Assessment Institutional, followed by establishment of rules and planning activities, with specific goals and objectives, since the pedagogical work not revealed as organic process with collective commitment and stimulating the production and exchange of professional knowledge and teaching and this can result in a negative development in the works in the classroom with students.

Key words: Pedagogical coordination. School's management. Learning Management

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 A HISTÓRIA DA ADMINISTRAÇÃO	11
2 GRUPO E SUA INTERAÇÃO	14
3 ENTENDENDO AS ORGANIZAÇÕES	18
3.1 Conceito de Organização	18
3.2 A escola como organização	21
4 INSTITUIÇÕES ESCOLARES	22
4.1 Organizações Pedagógicas	22
4.2 Coordenação Pedagógica	23
4.3 O Papel do Coordenador Pedagógico	25
5 ANÁLISE DA ESCOLA E DA COORDENAÇÃO PESQUISADAS	28
5.1 Características do Campo da prática – Estrutura física	28
5.2 Características do Campo da prática – Gestão Administrativa	29
5.3 Características do Campo da prática – Gestão Pedagógica	30
6 METODOLOGIA	33
6.1 Sujeitos da Pesquisa	34
6.2 Instrumentos para Coleta de Dados	35
7 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	38
8 SUGESTÃO DE ATUAÇÃO	50
8.1 Concepção de Avaliação Institucional	51
8.2 Estabelecimento de Regras e Planejamento de ações	52
CONCLUSÃO	55
REFERÊNCIAS	58
APÊNDICE A Questionário da pesquisa com o termo de consentimento Livre e Esclarecido	61
APÊNDICE B Questionário de Pesquisa	62
ANEXO Documento utilizado na Coordenação Pedagógica Realizada no dia 24/04/2013	64

INTRODUÇÃO

As transformações vividas pelas organizações a partir de um olhar mais voltado às reais necessidades e demandas da sociedade, podem ser observadas no decorrer da história da administração. Cada autor neste processo teve seu olhar direcionado a alguma parte do sistema sendo que cada teoria se ateve a um ponto específico e particular da grande área gerencial. Todas elas são válidas e importantes para a compreensão do grande sistema que é a organização e, por isso, hoje em dia, busca-se a interação e a união de todas elas para melhor análise e atuação no todo.

Este estudo considera a escola como organização e objetiva compreender melhor a interface entre a gestão escolar e o cargo de coordenador Pedagógico traçando reflexões sobre possíveis intervenções na escola para que haja o resgate de um olhar mais orgânico para o trabalho pedagógico com comprometimento coletivo e estimulante na produção e troca de saberes profissionais e pedagógicos.

Para alcançar o objetivo supracitado, foram feitas análises dos documentos oficiais buscando respaldo teórico sobre o tema e objetivando compreender melhor os conteúdos jurídico e administrativo que envolvem a Coordenação Pedagógica, bem como sua origem, função e princípios.

Analisou-se também, os discursos dos professores acerca da Coordenação Pedagógica e a forma como ela vem sendo desenvolvida na escola pesquisada. Para que isso fosse feito, adotou-se a metodologia de pesquisa qualitativa para levantar informações mais concretas acerca dessa visão do professor e um aporte teórico específico sobre o tema foi resgatado para dar suporte substancial para um questionamento mais eficaz e pertinente.

Admitindo a relevância dos dados registrados e pressupondo que a vida humana é permeada por interpretações e que elas tanto sofrem influencia do contexto quanto o influenciam, para se construir as reflexões sobre o tema proposto, o presente trabalho foi então estruturado em 8 capítulos para melhor desenvolver as ideias presentes no trabalho e compreender de forma mais direta a subjetividade que permeou a interpretação dos dados analisados.

No primeiro capítulo, apresenta-se a história das organizações, o segundo é sobre o grupo e a interação entre as pessoas que o formam, o terceiro sobre o conceito de organização e a compreensão da escola como sendo uma organização, o quarto refere-se às Instituições Escolares, a organização pedagógica e à coordenação pedagógica, o quinto inicia a análise descritiva das características da escola e da coordenação onde a pesquisa foi realizada, o sexto apresenta a metodologia e o sétimo é a análise dos dados obtidos.

1 A HISTÓRIA DA ADMINISTRAÇÃO

É inquestionável a afirmação que pondera a existência da diversidade dos modelos de gestão vinculada à existência das organizações. Estas são compreendidas, segundo Maximiano (1990), como um conjunto de recursos que almeja atingir objetivos em comum (ou conjunto de objetivos). Além de objetivos e recursos, as organizações têm outros dois elementos fundamentais que o compõe: processos de transformação e divisão do trabalho.

Observando-se o decorrer da história da administração, pode-se perceber que cada teoria se atém a um ponto específico e particular da grande área gerencial, sendo este atrelado ao contexto social, a demanda do mercado e o recorte dado por cada teórico. Todas elas são válidas e importantes para se compreender o grande sistema que é a organização, o que precisa ser feito é interagi-las e juntá-las para melhor compreensão do todo.

É isso que ocorre com as teorias da administração, cada autor escreveu e detalhou um pedaço, fez um recorte específico e os gestores “esqueceram” de juntar esses conhecimentos. Conhecem-se as partes, mas não se compreende realmente a interação delas formando o todo e assim não se consegue ter a visão real da organização.

Se partirmos do princípio que administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados, justificamos a importância de se estudar todo o desenvolvimento dessas teorias, a inter-relação entre elas.

Marx (2004 apud EVANGELISTA, 2007) afirma que o desenvolvimento de um indivíduo está diretamente ligado ao desenvolvimento dos que o cercam, ou seja, está sempre influenciando e sendo influenciado seja direta ou indiretamente. Existe uma percepção comum que é compartilhada por todos, sem descartar a individualidade e unicidade de cada ser. Dessa forma, cada um interpreta a realidade e os estímulos de uma forma diferente e que isso não o faz estar errado.

No século XVIII o alvo das teorias relativas à administração estava em como aumentar a produtividade, ou seja, o foco estava nas tarefas, na especialização das funções. Com o desenvolvimento da administração científica, no

século XIX, Taylor (1992) analisa as tarefas e delimita o movimento necessário para a realização de cada tarefa, Ford (1863-1947), concomitantemente a ele, desenvolve a linha de montagem. Fayol (1841-1925), por sua vez, analisa os trabalhos com ênfase nos comportamentos e nas atitudes dos gestores envolvendo planejamento, organização, liderança, coordenação e controle. Alguns estudos mais são realizados até que veio a "Experiências de Hawthorne" (1927), sendo esta a maior contribuição para o conhecimento das relações humanas no trabalho, visto que foi através dela que se percebeu que os trabalhadores eram motivados pela atenção dada pelos seus superiores.

Em consequência, surge a abordagem comportamental cujo foco estava nos trabalhadores e nas tarefas. Consideravam-se os desejos e as necessidades dos funcionários. Maslow (1908-1970) foi um dos primeiros nomes a desenvolver essa abordagem com a criação da pirâmide de necessidades que considerava cada ser como único, individual, mas que era motivado por algumas necessidades bases.

Muitas outras teorias foram elaboradas até se chegar à teoria sistêmica da organização, onde se compreende a organização como um complexo de partes que se interagem. Nas teorias contemporâneas, consideram-se as pessoas com interesses e expectativas diferente e que merecem ser tratadas de forma de acordo com suas especificidades sem se esquecer de estabelecer um diálogo entre as necessidades pessoais e as da organização.

Neste sentido, faz-se jus estabelecer um paralelo com a escola, sendo que esta é uma organização que deve ser compreendida e estudada como um macrossistema formado por mesos e microssistemas que se interagem e se influenciam mutuamente e que é impossível descartar essa dinâmica.

De acordo com Anísio Teixeira (1961), é da célula de atuação do professor que saem três grandes especialidades da administração escolar: o administrador da escola, o supervisor do ensino e o orientador dos alunos. Concordo com o autor e afirmo que apesar da necessidade de se ter uma visão do todo, há especificidade e características próprias para cada uma dessas ramificações, sendo o conhecimento do sistema geral inquestionável para todas, mas o direcionamento do campo do saber essencial para uma atuação mais eficiente e eficaz.

Tendo isso como base, defendo que existam recortes que se complementam e geram o progresso profissional. É importante que se saiba as variáveis que transpassam as organizações para melhor manejar e intervir tanto na escola quanto em outros contextos. Penso que a visão sistêmica é a mais eficiente e a que é mais concreta na análise das organizações, sendo esta a que melhor agrega os conhecimentos tanto na prática quanto na teoria.

De qualquer forma, independente da abordagem escolhida algumas questões são essenciais para o funcionamento contínuo da organização. Uma delas é a compreensão de grupo, sendo este formado por indivíduos que irão interagir constantemente em busca de um ideal que deverá ser compartilhado, ou, no mínimo, com pontos em comum. Diz Pichon-Rivière (1988) que o grupo é formado por um conjunto de pessoas que, apesar das diferenças individuais de identidade, se respeitam e almejam um objetivo comum. Luzio e Cia (2009), desenvolvem o tema ainda considerando Pichon-Rivière (1988):

o grupo é constituído por pessoas reunidas com objetivo, ou experiências em comum, centrados em uma tarefa. O produto final assume papel secundário, dando-se maior importância ao processo de produção como meio de troca de experiências. Nesse sentido, o grupo funcionava como um espaço de encontro para a realização de uma ação conjunta explícita, cujo processo propiciaria o surgimento de vínculos entre seus membros, a articulação com a dimensão implícita do fazer grupal e, assim, favoreceria a horizontalidade, conexões com outros espaços coletivos e criação de ritmos conjuntos. (LUZIO; CIA, 2009, p. 136).

Sendo assim, compreender o conceito de Grupo e sua interação é fundamental para que se entenda o desenvolvimento da organização, uma vez que não há organização sem pessoas e que a relação entre elas é uma das principais bases na estrutura organizacional.

2 GRUPO E SUA INTERAÇÃO

O dia-a-dia sofre influências diretas dos processos de grupos que governam a maior parte das nossas rotinas cotidianas. Considerando isso e sabendo que as pessoas são os elementos fundamentais para a composição de uma organização e que para se ter um bom desenvolvimento desta, há de se estabelecer objetivos em comum e divisões de trabalho almejando e conhecendo o desempenho de processos de transformação, não há como desvincular a organização da formação de um grupo.

No livro de Chiavenato (2009), *Comportamento Organizacional*, tem-se organização como: grupo de pessoas que atuando em uma criteriosa divisão de trabalho, buscam alcançar um objetivo comum. Neste sentido, é essencial compreender o real significado de grupo e sua interação para iniciar uma análise mais ponderada sobre as organizações.

De acordo com Tânia Casado (2002, p. 235-236):

Grupo é o conjunto de pessoas que compartilham valores, crenças, visões semelhantes de mundo, possuem identidade e podem ser consideradas um todo. A visão de grupo é de natureza essencialmente relacional, de interação e alianças afetivas, que conferem unidade e identidade ao conjunto de pessoas.

Já em Minicucci (1987, p. 20), tem-se: “O grupo é um conjunto de pessoas que são interdependentes na tentativa da realização de objetivos comuns. Visam a um relacionamento interpessoal satisfatório.”

Tendo essas referências sobre a definição de grupo, não há como discordar de Shultz (1978) que coloca que o sentimento de pertencimento ao grupo é essencial para se desenvolver a coesão grupal. Por isso, Minicucci (2001) estabelece que há recursos que devem estar presentes no grupo para dar a confiança no processo do grupo democrático como: capacidades ou faculdades do grupo, ação e produtividade do grupo, bem como compromissos com ele e reuniões dele.

Segundo Shultz (1978), há três fases de desenvolvimento do grupo: Inclusão, que é o sentimento de pertença àquele grupo; Controle, que inclui a

definição de papéis e Afeto ou abertura, onde há a coesão do grupo e a afloração de vínculos e amizades. Estas são necessárias para que haja confiança entre os elementos do grupo. A confiança tem como suporte fundamental no processo do grupo democrático, o alcance de suas faculdades e capacidades de satisfazer as necessidades comuns, trabalhar conjuntamente e reconhecer, definir e solucionar os problemas em comum. A ação do grupo está baseada no consenso do mesmo, neste sentido, todos têm participação fundamental, trazendo como contribuição suas aptidões diferenciais e a produtividade do grupo está em melhorar as capacidades de relacionamento interpessoal, valorizar continuamente as transações para que se alcancem os objetivos traçados e, dessa forma, os resultados esperados e desenvolver a interação grupal.

As reuniões, neste sentido, abrem espaço para trocarmos ideias e experiências, para participarmos das tomadas de decisões, para desenvolver a formação coletiva e a vida democrática e para nos comprometermos com os resultados que serão obtidos, ou seja, a reunião desenvolve uma postura mais consciente para assumirmos e desempenharmos os objetivos traçados pelo próprio grupo.

Para que tudo isso ocorra é necessário que cada membro do grupo cumpra com suas funções e tenha compromisso com o grupo. Afinal, é de suma importância ter em mente que para o grupo funcionar ele precisa de todos, pois o todo é maior que a soma das partes.

Apesar disso, uma das questões mais difíceis no que diz respeito aos grupos e suas formações está pautada na individualidade e nas diferenças pessoais que cada elemento do grupo têm.

Os autores utilizados como referência teórica deste trabalho concordam que cada indivíduo tem suas próprias características, seus próprios traços pessoais. Estes são baseados nas suas percepções, na sua envergadura pessoal e no seu particular modo de pensar. Dessa forma, apesar de todos fazerem partes do mesmo grupo, a participação nele leva cada um a se comportar de forma diferente em face de outros membros do grupo. Dessa forma, o indivíduo desempenha dois tipos de relação: As verticais, que implicam na hierarquia e as horizontais, que implicam na

igualdade de condições. Os grupos se estruturam em torno de lideranças, chefias ou gerências para que haja um melhor funcionamento.

Além desse ponto, Minicucci (2001) observa que a qualidade da participação no grupo é influenciada por alguns fatores como: comportamentos e atitudes individuais (já citados anteriormente), clima e ambiente onde este grupo se estabelece e a informalidade do grupo contemplando, inclusive, seu tamanho e o ambiente físico, comportamento do líder/chefes/facilitador, reações frente à intimidação.

Em relação ao clima, ao Ambiente e a informalidade do grupo, deve-se saber que o ideal é evitar a formalidade para que se desenvolva uma comunicação fácil e, para que se alcance uma boa resolução de problemas. Porém, isso não significa que a informalidade seja a mesma coisa de festa. Todo o excesso de informação gera um desvio na atenção dos membros do grupo e é necessário que se mantenha o grau de informalidade adequado, isto é, que se tenham regras no grupo.

Minicucci (2001) também enfatiza que se deve ter a sensação de que é agradável trabalhar em grupo. Tendo objetivos traçados pelo grupo como um todo, sendo estes realistas, o ambiente cômodo, as pessoas tendo uma boa inter-relação, tratando-se com cordialidade, o grupo terá prazer de maximizar sua produção.

O tamanho do grupo é essencial para o desenvolvimento das discussões e dos debates. O ideal é que o grupo de trabalho seja reduzido para que haja participação ativa das atividades por todos os componentes do grupo. Porém, este não pode ser muito pequeno, pois é interessante que se tenha variedade de experiências e referências para a resolução do problema apresentado.

O ambiente físico é determinante no exercício das atividades de cada membro do grupo. Para que ele seja efetivo, é necessário que esteja de acordo com as finalidades do grupo. O ambiente físico é muito bom quando derivado do ambiente psicológico, ou seja, que leve a motivação e que conduza o sentimento de afeto entre os elementos do grupo.

Diz o autor supracitado que há líderes formais e informais. O facilitador é um tipo de líder formal. Um líder conduz os indivíduos para alcançar os objetivos. Este deve estar sempre atuante no grupo, ele deve planejar as atividades,

conscientizar os membros da equipe sobre os objetivos do grupo. Ele incentiva a comunicação e colabora com questões referentes ao grupo.

As reações frente à intimidação: Há fatores que inibem o desempenho dos indivíduos e outros que favorecem seu desempenho. Os primeiros diminuem a produção e o prazer desta.

3 ENTENDENDO AS ORGANIZAÇÕES

3.1 Conceito de organização

Libâneo (2007,p. 316) pontua que “O termo organização pode ser entendido como dispor de forma ordenada, dar ordem a uma estrutura, e até planejar ações e prover as condições necessárias para realizá-la.”.

Cury (2005) fala em Estruturas Organizacionais que envolvam não apenas o esqueleto, o arcabouço, mas todo o organismo da empresa, como deveres, responsabilidades, os sistemas de autoridade e de comunicações existentes na organização, não se tratando assim de um processo isolado, estando presente e influenciando e desenvolver de outros processos.

Com uma definição objetiva, o mesmo autor afirma que a estrutura de uma organização é o agrupamento das funções de acordo com certo padrão de autoridade. Atualmente são muitas as possibilidades de estruturas a serem adotadas por uma empresa, desde estruturas tradicionais a estruturas modernas.

Em relação à escola, essa concepção não sofre alteração, porém difere em relação à compreensão global de seus objetivos, a interface entre os microsistemas e a constituição prática dos objetivos e das propostas de funcionamento.

Explica Antônio Cândido (1974 apud PARO, 2011, p. 221) que “a estrutura da escola compreende não apenas as estruturas ordenadas conscientemente, mas, ainda, todas as que derivam da sua experiência enquanto grupo social”.

Apesar das características comuns entre todas as escolas, sabe-se que nenhuma escola é igual à outra. Cada escola tem suas peculiaridades que permeiam a estrutura necessária para a caracterização de uma organização educativa. Isso significa dizer que por trás da estrutura física e pessoal da escola, há a dimensão cultural. Além das prescrições administrativas e das rotinas burocráticas, há o que Libâneo (2001, p.22) discorre como sendo “um mundo de significados, valores, atitudes, modos de convivência formas de agir e resolver problemas que vão definindo uma cultura própria de cada escola e que tende a permanecer oculta, e invisível”.

A grande questão, portanto, é que mesmo estando “invisível” e, sendo assim, de forma não tão observável analiticamente, esta cultura está lá e influencia todo o contexto organizacional, incluindo, portanto, os funcionários. Sendo assim, os professores também têm sua postura influenciada por essa cultura.

Considerando que não se compreende a escola observando apenas o seu funcionamento, e seus aspectos visíveis diretamente, mas como também estabelecendo as relações com as formas de gestão, o Projeto Político Pedagógico, as reuniões e as relações sociais entre os integrantes da escola, não tem como falar deste contexto sem trazer para reflexão a relação entre a organização escolar, a cultura organizacional e a sala de aula.

A escola, então, é construída com pilares diferentes dos que se observa em uma organização empresarial, uma vez que são inúmeras e diversificadas práticas que a envolve. Não há ainda uma concepção administrativa que aborde as particularidades da organização escolar o que, a meu ver, pode gerar conflitos e dificuldades no estabelecimento de diretrizes mais centradas e concretas para o macrossistema escolar.

Trabalhar com o conceito de administração escolar vai além da compreensão de uma administração formal; precisa saber envolver de forma delicada e sábia a mediação racional do uso de recursos pessoais e materiais estabelecendo enlaces com as múltiplas personalidades dos educandos em todas as dimensões.

Para Araujo (2012, p. 28),

A finalidade da escola consiste em desenvolver seres autônomos, e livres para o exercício e a participação na vida pública visando à transformação social e à universalização de direitos. Logo, a escola precisa ser uma organização que favoreça a socialização do conhecimento, a valorização do outro, pautando-se no respeito à diversidade de pensamento e de projetos.

Gadotti completa:

A gestão democrática deve ser impregnada por uma certa atmosfera que se respira na escola, na circulação das informações, na divisão do trabalho, no estabelecimento do calendário escolar, na distribuição das aulas, no processo de elaboração de novos currículos ou novas disciplinas, na formação de grupos de trabalho, na capacitação dos recursos humanos, etc. A gestão democrática é, portanto, atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisamos de métodos democráticos de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho. (GADOTTI, 1997, p. 4 apud BASTOS, 1999 p. 126)

É com esse conceito de gestão que se pode desenvolver um pensamento que determina posicionamento ativo para todos os componentes da organização escolar em relação à construção de um ambiente que auxilie no cumprimento das metas e dos objetivos propostos. O Ministério da Educação (2004, p. 20) almeja “a construção de uma escola pública democrática, plural e com qualidade a consolidação e o inter-relacionamento dos diferentes órgãos colegiados.”, uma vez que “A contribuição significativa da escola para a democratização da sociedade e para o exercício da democracia participativa fundamenta e exige a gestão democrática na escola.” (MEC, 2004, p.20) Nesse sentido, alguns elementos constitutivos se tornam de suma importância para atingir os “objetivos escolares”. Estes instrumentos são, de acordo com Libâneo (2001, p. 107):

Planejamento – processo de explicitação de objetivos e antecipações de decisões para orientar a instituição, prevendo-se o que se deve fazer para atingi-los.

Organização – Atividade através da qual se dá a racionalização de recursos, criando e viabilizando as condições e modos para se realizar o que foi planejado.

Direção/ Coordenação – Atividade de coordenação do esforço coletivo do pessoal da escola.

Formação continuada – Ações de capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da escola para que realizem com competência suas tarefas e se desenvolvam pessoal e profissionalmente.

Avaliação – Comprovação e avaliação do funcionamento da escola.

Conclui-se do exposto que tanto para entender a organização da escola quanto, principalmente, para melhor gerí-la e estabelecê-la conforme a gestão democrática sugerida hoje no sistema educacional Brasileiro, há de racionalizar, estruturar e coordenar o trabalho e as diversidades nele existentes. São inúmeras pessoas com qualidades, dificuldades distintas inseridas em um ambiente com recursos que, muitas vezes, não condizem com as reais necessidades contextuais e individuais.

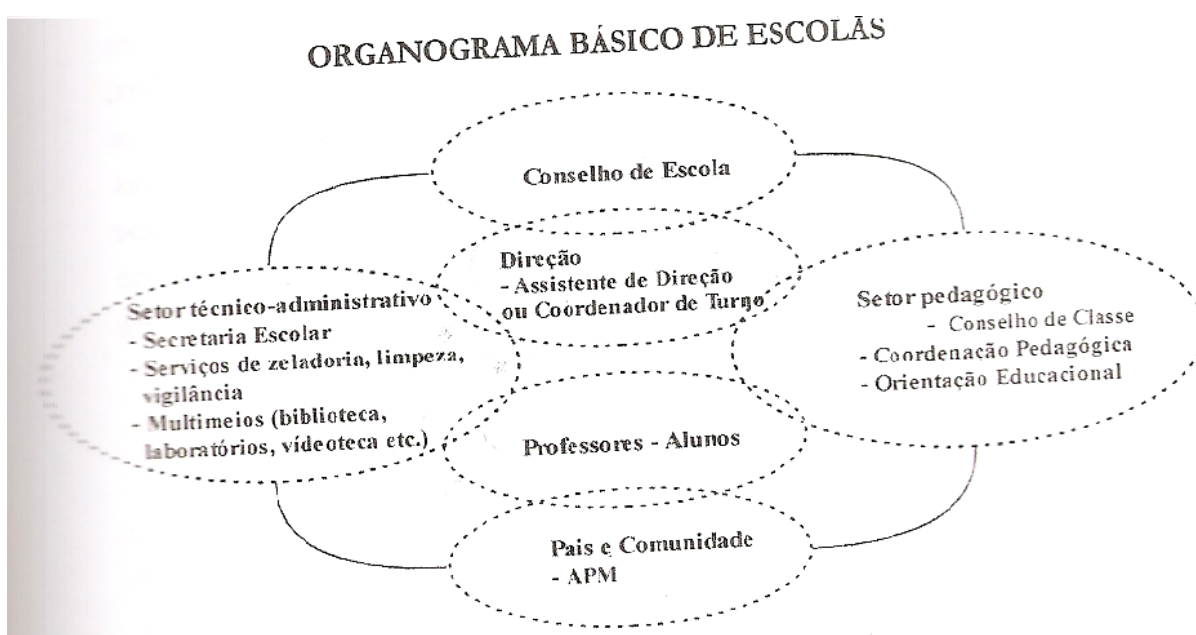
Todo esse sistema está conectado ainda ao objetivo geral de toda e qualquer escola. De forma bem completa e pontual, Libâneo (2001) reforça essa ideia e, por sua vez, acaba alertando sobre a necessidade dos objetivos políticos e sociais estarem compatíveis com as estratégias da organização e da gestão. Diz ele:

(...) O encargo das escolas, hoje, é assegurar o desenvolvimentos das capacidades cognitivas, operativas, sociais e moras pelo seu empenho na dinamização do currículo, no desenvolvimento dos processos do pensar, na formação da cidadania participativa e na formação ética. (LIBÂNEO, 2001, p. 111).

3.2A escola como organização

A estrutura organizacional de cada escola é determinada tanto pela concepção de organização e gestão adotadas quanto pelo regimento legislativo estabelecido pelos Estados e Municípios. Isso faz com que o organograma seja específico para cada instituição, porém, apesar disso, há uma estrutura básica que contempla as unidades e as funções típicas de toda escola:

Figura 1 – Organograma Básico de Escolas



Fonte: Libâneo (2003, p. 101)

Vale ressaltar aqui que processos e estruturas favorecem a otimização dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano e a eficácia da administração desse contexto está nesta organização, uma vez que a gestão da aprendizagem é a finalidade última da escola.

4 INSTITUIÇÕES ESCOLARES

4.1 Organizações Pedagógicas

O MEC (2009) tem uma citação que deveria ser realmente a base de todos os processos e mediações da escola no Brasil. Para mim, ele constitui a base da organização pedagógica:

À medida que todos forem envolvidos na reflexão sobre a escola, sobre a comunidade da qual se originam seus alunos, sobre as necessidades dessa comunidade, sobre os objetivos a serem alcançados por meio da ação educacional, a escola passa a ser sentida como ela realmente é: de todos e para todos.

Considerando o Art. 19 no Capítulo IV – Da Organização Pedagógica- do documento da Secretaria de Estado de Educação (2009, p. 22), “Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal”, têm-se como elementos da estrutura educacional:

CAPÍTULO IV Da Organização Pedagógica

Art. 19. As instituições educacionais têm os seguintes elementos do processo pedagógico, acompanhados pelo Supervisor Pedagógico:

- I - Coordenação Pedagógica;
- II - Orientação Educacional;
- III - Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem;
- IV - Atendimento Educacional Especializado/Sala de Recursos;
- V - Conselho de Classe

Nota-se, então, que são cinco bases para se estabelecer uma organização pedagógica firme e coesa. Não há como abdicar de uma delas e exigir que isso não influencie nas outras. Retomado o raciocínio sobre a compreensão da organização escolar como um macrossistema formado por mesos e microssistemas que se interagem e se influenciam mutuamente, a coordenação pedagógica é um dos mesossistemas que formam a escola.

Este e outros documentos governamentais, principalmente as portarias, dispõem sobre cada um destes elementos, fazendo suas especificações e detalhando suas organizações e objetivos. No caso deste trabalho, o enfoque será no primeiro elemento: Coordenação Pedagógica.

Um dos documentos mais recentes que se tem sobre o assunto é a portaria N° 29 de 29 de Janeiro de 2013. Ela:

Dispõe sobre os critérios para Distribuição de Carga Horária, os procedimentos para a escolha de turmas e para o **desenvolvimento das atividades de coordenação pedagógica** e, ainda, os **quantitativos de Coordenadores Pedagógicos** Locais, para os servidores da Carreira Magistério Público do Distrito Federal em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal. (Diário Oficial do Distrito federal, 1º fevereiro de 2003. p. 10 – Grifo nosso).

Quanto ao desenvolvimento das atividades de coordenação pedagógica, o documento discorre sobre normas para elas se organizarem e sobre as atribuições dos supervisores e Coordenadores Pedagógicos locais e os requisitos para o exercício de suas atividades.

Além disso, o documento também trás quantitativos definidos e regras rigorosas para a escolha dos Coordenadores Pedagógico Locais.

Têm-se, portanto, esta portaria como um instrumento atual e importante no estabelecimento das coordenações pedagógicas nas escolas.

4.2 Coordenação Pedagógica

Têm-se, no Regime escolar da Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, na Seção I:

Da Coordenação Pedagógica

Art. 20. A Coordenação Pedagógica tem por finalidade planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas, a fim de dar suporte à Proposta Pedagógica, promovendo ações que contribuam para a implementação das Orientações Curriculares da Secretaria de Estado de Educação em vigor.

Parágrafo único. A Coordenação Pedagógica está sob a responsabilidade do Coordenador Pedagógico, designado de acordo com a legislação vigente.” (SEE, 2009, p 23).

Agrega-se a esta informação que:

1. A coordenação pedagógica local abrigar-se-á no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, no que se refere às atividades individuais e coletivas, bem como às atividades internas e externas.

1.1 A coordenação pedagógica deverá constar do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.”(Diário Oficial, portaria N° 29, 2003, p. 10).

Analisando o exposto, faz-se jus ressaltar a relevância da coordenação Pedagógica no desenvolvimento das atividades na escola, principalmente, nas atividades dentro de sala de aula. É neste momento que reflexões, angústias, experiências serão trazidas e compartilhadas com os pares.

É nesta troca que se almeja amadurecer e melhorar tanto o trabalho de cada professor individualmente quanto à sinergia de toda escola. Sem contar que este momento também auxilia no acesso dos alunos aos conteúdos curriculares e aos conteúdos que permeiam o desenvolvimento humano.

Neste sentido, a coordenação pedagógica é o espaço para se observar como está se movimentando cada parte que forma a escola, analisar esses eixos e construir novos caminhos ou, simplesmente, facilitar o acesso aos caminhos já percorridos.

Para que o exercício destas competências seja considerado e aplicado de forma fiel à sua observância, alguns critérios foram determinados. Entre eles:

2. As horas de trabalho destinadas às atividades de coordenação pedagógica local constarão do horário do professor, devendo ser planejadas, cumpridas e registradas na folha de frequência.

3. Para os professores regentes que atuam 40 (quarenta) horas semanais, no turno diurno, com jornada ampliada na Educação Infantil, no Ensino Fundamental - Anos Iniciais e na Educação Especial, inclusive o professor intérprete educacional, a coordenação pedagógica dar-se-á no turno contrário ao de regência, totalizando 15 (quinze) horas semanais, devendo atender, no mínimo, a disposição abaixo:

- a) às quartas-feiras destinadas à coordenação coletiva na unidade escolar;
- b) às terças-feiras e às quintas-feiras destinadas à coordenação pedagógica individual na unidade escolar e formação continuada;
- c) às segundas-feiras e às sextas-feiras destinadas à coordenação pedagógica individual, podendo ser realizada fora do ambiente da unidade escolar.

3.1 A Coordenação Regional de Ensino, bem como qualquer órgão vinculado à Secretaria de Estado de Educação, poderá convocar, em caráter excepcional, para coordenação coletiva, em qualquer dia da semana, por interesse da administração.

5.1 O professor poderá dedicar mais um dia da semana à coordenação pedagógica individual podendo ser realizada fora do ambiente da unidade escolar.

9. Os professores readaptados com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, diurno, deverão participar semanalmente, às quartas-feiras, da coordenação coletiva da unidade escolar.

15. O professor e o Especialista de Educação – Orientador Educacional serão dispensados, em casos extraordinários, no horário de coordenação pedagógica, para participar de atividades ou programas de formação quando:

- a) convocados por um dos órgãos da Secretaria de Estado de Educação, inclusive Coordenações Regionais de Ensino;
- b) encontrarem-se previstos no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

16. Será de responsabilidade dos diretores das respectivas unidades escolares, bem como do Supervisor e dos Coordenadores Pedagógicos Locais, o planejamento e a execução da coordenação pedagógica local, que contarão com a colaboração das demais esferas pedagógicas e administrativas de âmbito intermediário e central da Secretaria de Estado de Educação. (Diário Oficial, portaria Nº 29, 2003, p. 10,13)

Juntamente com essas normas, ainda a portaria Nº 29, discorre sobre alguns critérios que o coordenador Pedagógico deve atender para exercer a função:

17. As atribuições dos Supervisores e dos Coordenadores Pedagógicos Locais são aquelas definidas no Regimento Escolar das unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal, em vigor.

18. Para o exercício das atividades de Coordenador Pedagógico Local e de Coordenador da Educação Integral, o professor deverá:

- a) ser integrante da Carreira Magistério Público do Distrito Federal;
- b) ser eleito pelos professores da unidade escolar;
- c) ter, no mínimo, 03 (três) anos de efetivo exercício em regência de classe ou, caso não atenda este requisito, ter sua eleição justificada por seus pares, por meio de registro em Ata;
- d) atender ao Projeto Político Pedagógico da unidade escolar;
- e) ter habilitação compatível com a etapa/modalidade da Educação Básica atendida na unidade escolar. (Diário Oficial, portaria Nº 29, 2003, p.13)

Esses são apenas alguns parâmetros estabelecidos pelo governo para se efetuar a coordenação pedagógica nas escolas. Aqui, ressaltou-se estes pontos, por eles sustentarem a análise do estudo de caso que este trabalho se dispôs a escrever.

4.3 O Papel do Coordenador Pedagógico

Como supracitado, as atribuições dos coordenadores deverão estar definidas no Regimento Escolar das unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal em vigor. Este é do datado do ano de 2009 e determina que:

Art. 21. O Coordenador Pedagógico deverá:

I - participar da elaboração, da implementação, do acompanhamento e da avaliação da Proposta Pedagógica da instituição educacional;

II - orientar e coordenar a participação docente nas fases de elaboração, de execução, de implementação e de avaliação da Proposta Pedagógica da instituição educacional;

III - articular ações pedagógicas entre professores, equipes de direção e da Diretoria Regional de Ensino, assegurando o fluxo de informações;

IV - divulgar e incentivar a participação dos professores em todas as ações pedagógicas, promovidas pela instituição educacional, pela Diretoria Regional de Ensino e pela Subsecretaria de Educação Básica, inclusive as de formação continuada;

V - estimular, orientar e acompanhar o trabalho docente na implementação das Orientações Curriculares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por meio de pesquisas, de estudos individuais e em equipe e de oficinas pedagógicas locais;

VI - divulgar, estimular e propiciar o uso de recursos tecnológicos, no âmbito da instituição educacional, com as orientações metodológicas específicas;

VII - orientar os professores recém-nomeados e recém-contratados quanto ao desenvolvimento da Proposta Pedagógica;

VIII - propor reflexão avaliativa da equipe, objetivando redimensionar as ações pedagógicas; e

IX - propor ações educativas que visem ao avanço de estudos e a recuperação do processo de ensino e aprendizagem. (SEE, 2009, p 23 e 24)

Pode-se notar a expectativa elevada que se tem da pessoa que ocupa esse cargo. Será dele o papel principal de mediação de tudo que ocorre no contexto escolar. Ele será responsável por articulações nos mais diversos níveis, precisando se relacionar e trabalhar com alunos, pais, professores e diretores.

Essa gama de atitudes, comportamentos e habilidades que esse profissional precisa ter, se não for muito bem estruturada e organizada, pode gerar o sentimento de insegurança e de medo, principalmente se ele estiver em um ambiente que não de condições suficientes para tal. Além disso, o sentimento de desvalorização também pode aparecer e complicar uma atuação eficiente e saudável desse profissional.

Esse Regimento escolar também discorre sobre a forma de planejar e realizar a coordenação pedagógica, porém, diferente do artigo 21, ele compartilha a responsabilidade do coordenador pedagógico com a direção, os supervisores e, inclusive, com os próprios professores.

Art. 22. O planejamento e a realização da Coordenação Pedagógica Local são de responsabilidade dos integrantes da Direção da instituição educacional, bem como dos supervisores e dos coordenadores pedagógicos, com a participação da equipe de professores em consonância com as equipes de Coordenação Intermediária e Central.

§1º O planejamento e a realização da Coordenação Pedagógica Intermediária, nas Diretorias Regionais de Ensino, são de responsabilidade do Diretor Regional, dos Assistentes e dos integrantes do Núcleo de Monitoramento Pedagógico, junto aos coordenadores pedagógicos locais, em consonância com a equipe de Coordenação Central.

§2º O planejamento e a realização da Coordenação Pedagógica Central são de responsabilidade da Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional, por intermédio de suas Diretorias, em articulação com as equipes de Coordenação Intermediária e Local. (SEE, 2009, p 24)

A portaria N° 29 também estabelece que o Coordenador Pedagógico não está sozinho em suas atividades:

25.1 A equipe gestora acompanhará as atividades desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico Local.

Ou seja, a equipe gestora estará com o coordenador pedagógico em suas atividades, seja para observá-lo ou para auxiliá-lo.

De acordo com o documento “COORDENADOR PEDAGÓGICO: Traçando caminhos para a sua prática educativa” da prefeitura de Salvador do ano de 2008, o coordenador deverá:

Ser pessoa criativa, estudiosa, organizada, leitora e ouvinte, aberta aos conhecimentos, às inovações são os requisitos importantes para a performance do Coordenador, que também deverá estar atento aos aspectos das relações interpessoais inerentes à convivência humana no cotidiano do universo escolar.(CENAP, 2008, p. 29)

Além disso, esse mesmo documento separar três grandes eixos para a atuação do coordenado:

- O Coordenador Pedagógico como articulador
- O Coordenador Pedagógico como formador , e
- O Coordenador Pedagógico como transformador. (CENAP, 2008, p 29, 30,31)

Tendo sido exposto o conteúdo supracitado, partir-se-á para o estudo de caso propriamente dito.

5 ANÁLISE DA ESCOLA E DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PESQUISADAS

5.1 Características do Campo da Prática – Estrutura Física

Escola Classe analisada conta com uma boa estrutura física. O prédio construído em 2009 evidencia os cuidados de conservação que a comunidade escolar dedica ao colégio. A pintura é imaculada, o ambiente bem limpo e o patrimônio não apresenta danos.

As salas de aula arejadas; a ampla sala de leitura; os laboratórios de informática, ciências e artes; o parque de areia e a quadra poliesportiva tornam o espaço adequado à faixa etária que atende (pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental). No entanto, a falta de recursos para os laboratórios (computadores, acesso à internet, ferramentas de investigação científica, entre outros). e de cobertura para a quadra limita a qualidade dos serviços oferecidos. Também não há refeitório, as crianças fazem o lanche em sala de aula.

O prédio é térreo e não há desníveis na entrada das salas de aula e demais ambientes. Em todos os banheiros destinados aos alunos há sanitários adaptados para cadeirantes. Também há vagas exclusivas para deficientes físicos no estacionamento interno da escola. Esses aspectos garantem a acessibilidade.

O espaço físico da escola é composto por:

- 01 secretaria com arquivologia;
- 01 sala para coordenadores;
- 01 mecanografia;
- 01 sala para coordenação dos professores;
- 02 banheiros para professores;
- 01 sala de direção;
- 04 banheiros masculinos para alunos;
- 04 banheiros femininos para alunos;
- 01 sala de leitura;
- 15 salas de aula;
- 01 laboratório de informática;

- 01 laboratório de ciências;
- 01 laboratório de artes;
- 02 banheiros para servidores;
- 01 depósito de alimentos;
- 01 cantina;
- 01 sala para serviço de orientação educacional;
- 01 depósito de material de escritório;
- 01 sala de recursos;
- 02 depósitos gerais;
- 01 parque infantil;
- 01 quadra poliesportiva;
- 01 pátio coberto.*

A estrutura acima descrita atende de forma satisfatória os 650 alunos matriculados.

5.2 Característica do Campo da Prática - Gestão Administrativa

Em 2009, dentro dos preceitos da gestão democrática, a equipe gestora foi eleita. No entanto, com a saída das funcionárias que exerciam os cargos de direção e supervisão pedagógica, substituições se fizeram necessárias.

Atualmente os recursos humanos da escola são os seguintes:

- 01 diretora;
- 01 vice-diretora;
- 01 supervisora pedagógica
- 01 supervisor administrativo;
- 01 chefe de secretaria;
- 03 coordenadoras pedagógicas;
- 02 auxiliares de secretaria (servidoras readaptadas);
- 02 servidoras na sala de leitura (também readaptadas);

*Cabe aqui uma ressalva em relação a espaços cobertos. A escola não tem muita área coberta o que prejudica um pouco a interação tanto dos alunos quanto dos funcionários.

- 21 professores efetivos com carga horária de 40 horas semanais;
- 12 contratos temporários com carga horária de 40 horas semanais (1 intérprete);
- 02 professoras para a sala de recursos com carga horária de 40 horas semanais;
- 01 orientadora educacional;
- 01 monitor;
- 03 merendeiras (terceirizadas);
- 04 vigilantes (terceirizados);
- 08 funcionários para a manutenção (terceirizados).

O número de funcionários terceirizados tem se mostrado insuficiente para atender a demanda por serviços no colégio.

Para suprir algumas das carências materiais (agravadas pelo não recebimento integral das verbas do PDAF – Programa de Descentralização de Arrecadação Financeira), a comunidade escolar conta com doações de outras escolas e também da Regional de Ensino e aposta em iniciativas como a venda de picolés e organização de eventos abertos ao público para a arrecadação de verbas.

Outra dificuldade administrativa se dá pela grande quantidade de professores afastados por licenças médicas. Na falta de substitutos, funcionários da equipe gestora assumem regência de sala de aula. A inconstância prejudica não só o trabalho administrativo, mas também o pedagógico.

5.3 Característica do Campo da Prática - Gestão Pedagógica

Tendo em vista que a escola atua no âmbito da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, e que adota o BIA (Bloco Inicial de Alfabetização), durante o qual não existe retenção, não existem grandes problemas quanto à distorção idade x série. As turmas são bastante homogêneas nesse aspecto.

De acordo com as diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização 2012, o BIA, aprovado em 2006, tem como objetivo a formação integral do sujeito autônomo, crítico e solidário.

Este documento estabelece:

O BIA apresenta uma organização escolar em ciclos de aprendizagem, assim, preconiza uma unidade escolar que proporcione o avanço de todos com a qualidade de aprendizagem e respeito às questões individuais dessas aprendizagens. O Distrito Federal adotou a progressão continuada no Bloco defendendo a não retenção dos alunos nos anos iniciais da alfabetização, na direção do que é defendido e preconizado pelo Ministério da Educação. (Diretrizes Pedagógicas do BIA, 2012, p. 10)

Neste bloco, a retenção só aconteceria no terceiro ano, uma vez que a progressão é continuada.

O Projeto Político Pedagógico da instituição está em processo de mudança, pois o utilizado atualmente é o datado de 2009, ano em que a escola foi fundada. Ele defende a educação para a cidadania, na qual a construção de conhecimentos por parte dos alunos deve subsidiar sua formação como sujeitos críticos, que possam reconhecer em seu meio limitações e possibilidades e operar as mudanças necessárias. A interdisciplinaridade é apresentada como uma das ferramentas para que tais objetivos sejam alcançados.

Diante de desafios como as recorrentes manifestações de violência entre os alunos, demonstrações de baixa autoestima e dificuldades de aprendizado, o P.P.P. propõe o trabalho com os valores morais e éticos. Eles são abordados por meio da contação de histórias, gincanas e campeonatos temáticos e também em brincadeiras.

O documento também reconhece a importância da parceria com a comunidade e prevê o acolhimento desta, em toda sua diversidade, no ambiente escolar, de forma a enriquecer o processo educativo dos alunos.

O projeto Escola de Pais é um dos meios de promover essa integração. Questões que se destacam no cotidiano escolar são desenvolvidas em encontros marcados conforme a necessidade. Essa iniciativa tem o objetivo de auxiliar os responsáveis pelos alunos a lidarem de forma positiva com os desafios que se apresentam no processo de escolarização.

A escola também desenvolve projetos destinados ao cultivo de horta pelos alunos (Horta na Escola), à imersão na pluralidade cultural brasileira (Brasilidade) e à ampliação do contato com os livros como uma prática de lazer (Cultivando a Leitura).

De acordo com o PPP da escola, como forma de avaliar o trabalho pedagógico realizado e definir estratégias que possibilitem as adequações que se mostram necessárias, são promovidas reuniões pedagógicas, reuniões de pais e encontros de sensibilização, além das coordenações pedagógicas coletivas.

O PPP não traz muitas informações sobre as coordenações pedagógicas, mas discorre sobre o Coordenador:

Os coordenadores por sua vez precisam assumir sua responsabilidade pela qualidade do ensino, atuando como formadores do corpo docente, promovendo momentos de trocas de experiências e reflexões sobre a prática pedagógica, o que trará bons resultados na resolução de problemas cotidianos, e ainda fortalece a qualidade de ensino, contribui para o resgate da autoestima do professor, pois o mesmo precisa se libertar práticas não funcionais, e para isso a contribuição do coordenador será imprescindível, o que resultará no crescimento intelectual dos alunos. (PPP da escola pesquisada, 2009).

O cenário geral, considerando todos os sistemas que constituem a escola e a interação entre eles, não aparenta ser o dos mais saudáveis. Apesar de poder observar alguns movimentos que buscam o comprometimento e engajamento no alcance de qualidade para a educação oferecida, também há indícios de desmotivação e falta de um pensamento coletivo e de sentimento de grupo e de importância no processo tanto de construção da administração escolar quanto de influência no ensino dos alunos.

Além disso, nota-se a falta de um olhar mais sensível em relação às coordenações pedagógicas e ao papel do Coordenador Pedagógico. Uma das conclusões que pode-se fazer é que falta dar a este profissional e a este momento seus devidos valores.

6 METODOLOGIA

Este trabalho se baseia nas informações levantadas pela autora em seu trabalho de conclusão de curso realizado na Universidade de Brasília, apresentado no dia 26 de julho de 2013 com a orientação do Prof. Dr. Cristiano Muniz. A releitura dada ao conteúdo de análise passou a ter um olhar mais voltado para o papel do coordenador pedagógico dentro da sua equipe de trabalho.

Com o objetivo de melhor compreender sobre a interface entre a gestão escolar, a coordenação pedagógica e o perfil/função do coordenador pedagógico, utilizou-se como metodologia a pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos principais: um questionário estruturado, uma análise documental e observações ativas com a participação das rotinas dos professores (como consta no apêndice). A partir da imersão na realidade educativa na escola pública de região periférica, pode-se ter mais detalhes sobre o contexto em análise considerando as perspectivas de cada sujeito e o significado de cada discurso. Sendo assim, observou-se mais às questões subjetivas e próprias dos processos de gestão escolar.

É por essas especificidades e particularidades metodológicas que optou-se por utilizar a observação in loco e um questionário aberto articulados com a análise documental acerca da legislação sobre coordenação na SEEDF como formas de produção de informações para análises uma vez que o caráter complementar delas faz com que se tenha ferramentas riquíssimas e necessárias para compor a realidade da investigação. Sendo esta bem delicada e que não se dá muitas aberturas para se tratar sobre o tema

Garnica (apud BORBA, 2004, p.1) estabelece algumas características para delinear a pesquisa qualitativa:

(a) a transitoriedade de seus resultados; (b) a impossibilidade de uma hipótese a priori, cujo objetivo da pesquisa será comprovar ou refutar; (c) a não neutralidade do pesquisador que, no processo interpretativo, vale-se de suas perspectivas e filtros vivenciais prévios dos quais não consegue se desvencilhar; (d) que a constituição de suas compreensões dá-se não como resultado, mas numa trajetória em que essas mesmas compreensões e também os meios de obtê-las podem ser (re)configuradas; e (e) a impossibilidade de estabelecer regulamentações, em procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas

Faz jus lembrar que os pontos supracitados não são determinantes, visto a característica contínua e flexível dessa forma de pesquisa. A metodologia qualitativa, como se pode perceber, tem como eixo estrutural a inferência da subjetividade do pesquisador e parte do princípio de que a realidade é múltipla e está em constante movimento.

Sobre o conceito de Subjetividade, González Rey (2003 apud TRINDADE; COSTA, 2010, p. 172), discorre:

O conceito de subjetividade abre uma 'zona de sentido' na construção do pensamento psicológico, orientada para significar a organização complexa do sistema de sentidos e significações que caracteriza a psique humana individual e os cenários sociais que o sujeito atua. A subjetividade representa uma construção teórica de valor ontológico, ao passo que é um conceito orientado para gerar visibilidade sobre as formas da realidade que o conceito delimita.

Essa consideração auxilia na manutenção de um pensamento que admite que a vida humana é permeada por interpretações e que elas tanto sofrem influência do contexto quanto o influenciam. Dessa forma, a construção teórica se baseou na atribuição de sentido que o pesquisador deu ao objeto de estudo durante a investigação.

É exatamente a essa riqueza subjetiva e singular juntamente com o conhecimento formal teórico sobre o objeto de estudo que possibilitou maiores diálogos com a realidade estudada e, assim, contribuiu para um olhar mais completo e mais detalhado do universo que se propôs a abranger.

6.1 Sujeitos da Pesquisa

Pesquisa qualitativa: População: Professores regentes da escola supracitada. Não havendo nenhuma outra especificação pré-determinada. Tamanho da amostra:

Na observação: 1 professora com um contato semanal ativo e constante em sala de aula com 23 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e demais professores da escola, tanto nas conversas nas salas dos professores e em momentos pontuais quanto no decorrer da rotina escolar.

No Questionário: 11 professores. A seleção da amostra foi de acordo com o retorno dos questionários. Entregou-se os questionários para todos os

professores que estavam na escola no dia escolhido para a aplicação do instrumento. Para cada um dos professores, explicou-se o objetivo e a justificativa do trabalho, solicitando, em seguida, que respondessem ao questionário. Foi bastante complicado conseguir que os professores aderissem ao solicitado devido ao tema escolhido. Precisou-se, como previamente detalhado, criar alternativas para gerar segurança nos professores quanto ao sigilo envolvido na pesquisa. Mesmo alguns sabendo o que é o termo de livre esclarecimento e a sua importância para a pesquisa, eles estavam com medo de assinar e ficar explícita a opinião deles. Alguns falaram que não iriam assinar, outros que inventariam nomes fictícios. Sem contar que eles perguntaram se era necessário responder todas as perguntas ou se eles poderiam escolher as que fossem mais fáceis. Buscou-se deixá-los bem à vontade quanto a essas angústias e o resultado foi que só uma participante deixou algumas (muitas) questões em branco. Outro ponto que merece destaque é que somente dois questionários foram respondidos na hora, os outros entregaram no dia seguinte.

6.2 Instrumentos para Coleta de Dados

Tendo o objetivo do trabalho bem definido, estabeleceu-se que a pesquisa seria realizada na perspectiva qualitativa, incluindo à observação ativa e o questionário aberto.

Uma vez que a pesquisadora já estava dentro da escola devido à necessidade anterior de cumprir o projeto 4 (Componente curricular do Curso de Pedagogia, com ênfase na docência – estágio supervisionado), as observações e diálogos inerentes à rotina da escola e dos professores serviram como impulso tanto para o estabelecimento do problema quanto para a elaboração do questionário de pesquisa e a forma de solicitar a participação dos professores.

Considerando a realidade que se queria compreender melhor e o público alvo em questão, perguntas abertas foram estabelecidas, visando respostas mais complexas e específicas. Os aportes teóricos delimitados nos primeiros capítulos deste trabalho e o convívio semanal na rotina escolar serviram de base para constituir o questionário aplicado objetivando detalhar alguns pontos que se julgaram necessários. Como o assunto abordado é bastante delicado, percebi certa esquivança dos professores para se posicionarem perante a ele. Foi preciso agregar às minhas

observações, um discurso bem coeso e diretivo no sentido de deixa-los tranquilo quanto ao propósito do questionário. Mesmo tendo criado diversas soluções, percebi medo e angústia para responder de forma a relatar fidedignamente o ocorrido.

No desenvolvimento da aplicação do instrumento, alguns pontos merecem ser destacados. Apesar do prévio conhecimento do contexto em que se estava, existiram alguns obstáculos que não estavam previstos. O primeiro foi que o questionário deveria ter sido realizado em uma das coordenações pedagógicas, porém, devido ao grande número de cancelamentos destas reuniões, isso não pode ocorrer, prejudicando, assim, a quantidade de professores participantes e a oportunidade de participação da pesquisadora nesses momentos. Outro foi em relação ao medo que os professores demonstraram ao ficarem sabendo do foco da pesquisa. Todos estavam super dispostos em ajudar, mas quando ouviam a proposta da análise, demonstravam rejeição e tentavam se esquivar de alguma forma daquele questionário. Alguns falaram que não iriam ter tempo, outros que não estavam a muito tempo na escola, alguns, ainda, diziam que até poderiam responder, mas que não assinariam o termo de consentimento. Enfim, muitas justificativas para não se comprometerem com a pesquisa foram criadas.

Diante delas, a pesquisadora se posicionou de forma a querer solucionar as angústias, explicou o que era aquele termo de consentimento (vide apêndice), enfatizou que era sigiloso que ninguém da escola teria acesso àquelas respostas e combinou que iria separar o termo das respostas no momento da entrega dos questionários deles para mim. Foi esse acordo que conseguiu tranquilizá-los. Além disso, combinei que deixaria com eles naquele dia e iria buscar no dia seguinte para não prejudicá-los nas atividades que estavam fazendo – isso foi feito mesmo com o orientador da pesquisadora alertando sobre o risco dos questionários serem “esquecidos”.

No outro dia, dos 14 professores que receberam o questionário, apenas 2 não tinham respondido. Um disse que havia levado o marido ao médico e outra que tinha esquecido o questionário na escola e que estava sem carro para voltar e buscar. Apesar disso, as duas disseram que se fosse preciso de mais questionários respondidos, elas tentariam fazer.

Feito isso, analisou-se as 187 respostas de questões apresentadas na forma de questionário, da seguinte forma:

Primeiro, enumerou-se cada questionário de 1 a 11, numerado também cada resposta de cada questão com o número do questionário na frente. Exemplo: Sujeito 1. Resposta da questão 1: 1.1, a da questão dois: 2.1 e assim por diante.

Depois destas numerações, todas as respostas foram digitadas no Excel e separadas tanto por sujeito quanto por questão.

Analisou-se, então, todas as respostas de cada questão e as analisou conforme será relatado no decorrer deste trabalho. A análise se deu através do olhar da pesquisadora que buscou unir tanto as respostas dadas, quanto às observações e o convívio dentro do contexto especificado. Cabe ressaltar que são pontos de reflexão, podendo ser interpretados e aferidos de outras formas, mas que nesta situação, juntando os pontos supracitados e os contextualizando, fez-se da forma como está.

7 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Optou-se por analisar cada questão separadamente para poder compreender melhor cada resposta dada pelos professores objetivando maior compreensão quanto ao tema proposto em cada uma das perguntas.

Questão 1. Você conhece o Projeto Político Pedagógico da escola? Se sim, saberia me dizer se há nele algo específico sobre a Coordenação Pedagógica?

9 dos 11 professores analisados disseram que conhecem o PPP da escola, porém todas as respostas foram superficiais em relação ao que há de específico nele sobre as coordenações.

As respostas podem sugerir que os professores conhecem a portaria:

“1.1 A coordenação pedagógica deverá constar do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.” (Diário Oficial, portaria N° 29, 2003, p. 10).

Porém, não tem domínio do PPP da escola e, por isso, responderam de forma mais abrangente, sem fundamentações e sem consistência. Isto pode nos apontar como a coordenação pedagógica não é valorizada como espaço de concepção e estruturação do trabalho pedagógico.

Além disso, vale ressaltar que o próprio PPP da escola que, apesar de estar em mudança, tem sua origem em 2009, retrata de forma vaga e sem muita relevância o tema. Essas respostas também podem ser compreendidas na perspectiva de que os professores até tem o conhecimento do PPP e por assim o ser, não dão conta de fundamentar e aprofundar muito o tema, já que o documento não retrata muita coisa.

Em qualquer dos casos, conhecer o PPP da escola auxilia na identificação do que se espera de cada sujeito e de cada ação tomada por ele, uma vez que é o PPP que irá ordenar e nortear a vida escolar. Saber do objetivo facilita na tomada de decisão, é como se fossemos jogar um jogo, onde para se ganhar, precisará das regras estabelecidas e acordadas por todos que participarão da partida.

Questão 2. Como funciona a Coordenação Pedagógica aqui na escola? Qual a sua finalidade?

A pergunta ficou bem aberta justamente para tentar perceber como eles estão representando “A coordenação pedagógica”. Esta, dentro do sistema público do DF, se constituiu num espaço de atuação coletiva de planejamento e avaliação. Ela foi fruto de uma luta coletiva e histórica, na busca da melhor qualificação dos professores da escola pública e gerou, inclusive, garantia de horas de trabalho remunerado para que ela aconteça. O problema é que muitas das vezes não é bem utilizada.

É interessante notar que nesta questão os professores se focaram nos dias das coordenações e que se lendo as respostas, certa confusão pode gerar, afinal, esperava que houvesse um consenso ou, pelo menos, que todos compartilhassem o dia da coordenação coletiva. Tem-se a impressão que eles não percebem a coordenação como processo coletivo, dinâmico e complexo, e a resumem a um momento específico. Retomo ao exposto no Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do DF que diz em seu art. 20 que a finalidade deste momento é de planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas objetivando dar suporte à proposta pedagógica. É assim que o professor poderá refletir sobre suas ações, amadurecer suas propostas e compartilhar experiências e práticas educacionais e pedagógicas com seus pares ou seus colegas de trabalho, tornando seu trabalho em sala de aula cada vez melhor e mais voltado às demandas reais de sua turma.

Alguns disseram que acontece três vezes por semana, outros que todos os dias e ainda tiveram respostas que falavam que era de 15 em 15 dias (ou por conta do curso de *Mediação do Conhecimento Matemático: re-educação matemática* do professor Dr. Cristiano Muniz da UNB ou por conta do curso do *Currículo em Movimento*). O primeiro tem como objetivo geral, a mudança do quadro de representações sociais da matemática junto ao corpo docente da escola, uma vez que isso auxiliará no estabelecimento de novas formas de mediação do conhecimento matemático nas séries iniciais. E o segundo, objetiva dar maior suporte à qualidade da educação básica através do desenvolvimento do currículo da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio

Houve um participante que se “destacou”, o professor 4, por dizer:

“A cada 15 dias um coordenador repassa o curso currículo em movimento (quarta-feira). Na 5ª feira eu dou aula de reforço. E na 3ª feira eu faço um curso do PNAIC (fora da escola).”

Pelo que se pode entender, não há, em nenhum momento, um planejamento coletivo ou individual, trocas de experiências ou discussões administrativas. Isso poderá gerar insegurança por parte dos professores, segregamentos de conteúdos e de turma decorrentes das individualizações dos processos, descontinuidade dos conteúdos, posicionamentos de recusa e sentimento de injustiça e de desânimo, dificuldade de estabelecer diálogos inclusive entre professores do mesmo segmento. Além de poder criar ou aumentar o sentimento de desmotivação e de desenvolver bloqueios por parte dos professores relacionados à gestão e a sua importância no desenvolvimento escolar.

Quanto à finalidade da prática pedagógica, em uma observação geral, ela é compreendida por todos. Porém há de se questionar se eles assim a responderam por que na prática vivem esse conceito, ou porque sabem que este momento deve ser para isso. Isto pode implicar na compreensão de que eles não têm nem mesmo um consenso mínimo do que é a coordenação pedagógica propriamente dita e quando ela ocorre.

Questão 3 - Qual é o dia da coordenação pedagógica? Quem participa? (Especifique aqui tanto a coordenação coletiva quanto a individual – se houver)

A confusão em relação aos dias que foi citada na questão anterior, nesta pergunta foi clareada. A maioria colocou a quarta-feira como o dia da coordenação pedagógica coletiva e as terças e quintas como às individuais. Um professor disse não querer responder (11) e outro (10) falou que não há um dia específico devido aos cursos, mas que geralmente é nas terças ou quartas.

A falta de um dia específico pode induzir comportamentos “irresponsáveis” que antes de ser pessoal, pode ser institucional. Em relação ao pessoal, o professor pode entender que aquilo não faz parte de uma rotina obrigatória e passa a desenvolver desculpas e compromissos outros para não estar naquele dia na coordenação. Em outras palavras, como não há uma organização

rotineira, a responsabilidade de estar presente passa a ser secundária e não há um planejamento para a participação desse momento e dos conteúdos importantes para discussão.

Nem todos falaram quem participa e alguns colocaram que nem todo mundo que deveria participar de fato participa. O que gera a descaracterização do trabalho pedagógico como articulação coletiva e institucional.

Essas respostas divergem um pouco do que a portaria propõe, uma vez que, de acordo com a portaria Nº 29, p. 10 a 13 do Diário Oficial, dever-se-ia ter 15 horas semanais de coordenação, sendo às quartas-feiras destinadas à coordenação coletiva, às terças-feiras e quintas-feiras à coordenação pedagógica individual e formação continuada e às segundas-feiras e sextas-feiras à coordenação pedagógica individual.

Além das respostas, pode-se dizer que a autora tentou comparecer a 3 coordenações coletivas – às quartas-feiras-. Uma foi na metade do curso do currículo em movimento e outra duas dinâmicas para interação do grupo (vide anexo). E as outras duas, eu cheguei a ir, mas elas haviam sido canceladas (uma antes do feriado do dia 30 de maio e outra no dia do jogo do Brasil na Copa das Confederações).

Nas conversas com os professores, a não constância das coordenações foi bem presente, e muitos disseram que até as individuais ou as por segmento só acontecem se, de fato, o professor quiser e se o segmento for “parceiro” o suficiente para querer trabalhar e planejar junto. Logo, as coordenações não são tratadas de forma institucional. O único segmento onde se percebeu que há realmente maior participação e rotina nessa prática é o seguimento da Educação Infantil, inclusive, ele será mais detalhado em algumas respostas deste questionário.

Como resultado, pode-se dizer que a forma como a coordenação pedagógica está estruturada e vem sendo desenvolvida, está fazendo com que os professores não se sintam motivados para este momento, principalmente por ele não se constituir um espaço coletivo e processual de apoio ao planejamento pedagógico do professor.

Questão 4 - Como é feito o registro de participação?

Apesar da portaria Nº 29 discorrer sobre a necessidade de a frequência ser registrada na folha de frequência, pelas respostas dadas essa prática não é feita na escola. Três professores responderam que desconheciam qualquer forma de registro de participação e cinco falaram que era feita em Ata, sendo que um deles especificou que esse controle só era feito quando estava ligado a alguma decisão que precisava ser aprovada.

De um lado, o registro é visto como comprovação de presença, por outro, não se registra porque efetivamente, na percepção dos professores, não há nada de significativo e de útil para o desenvolvimento dos trabalhos dos professores.

É interessante observar que quando se fala de “registro”, o que vem a mente dos professores é o aspecto burocrático, o registro efetivo das presenças, sem levantar a possibilidade de registro das discussões, embates, negociações, encaminhamentos, para se alimentar o processo do desenvolvimento do trabalho pedagógico. Assim, perde-se a dimensão formativa a partir das reflexões sobre as práticas pedagógicas.

**Questão 5 - Quantas coordenações houve até o presente momento?
Em quantas você esteve presente?**

Alguns deram números precisos, outros responderam sem nenhum dado ao certo.

Essas respostas acabam ficando um pouco mais complicadas de analisar porque, ao que se parece, alguns fizeram, por alto, a conta de quantas deveriam ter tido, outros foram bem genéricos e outros, ainda, nem responderam. A ideia não era mesmo ver a exatidão das respostas, mas, principalmente, incitar uma reflexão em relação à participação nas coordenações pedagógicas. Poder-se-ia, caso houvesse realmente, checar nas atas das coordenações, porém, nelas não constam todos os dias que houve coordenação pedagógica.

Essas respostas interligadas às anteriores podem gerar muitas reflexões, uma delas é se essas respostas englobam todas as ramificações das coordenações ou se são referentes só a uma delas. Fazendo alguns cálculos, têm-se, desde o primeiro dia de aula (14 de fevereiro) até o dia 20 de junho (dia da aplicação do questionário), 17 quartas-feiras que poderiam ter sido feitas as coordenações coletivas, porém duas, eu tenho certeza que não ocorreram, sobram 15. Dessa

forma, os dados ficam bem vagos e de difícil compreensão. Talvez, fosse pertinente ter feito uma pergunta mais delimitada.

Questão 6 - Quais as consequências de uma “falta”? Como funciona o abono?

Pelos relatos, nada acontece em relação à falta. Houve apenas um professor que a correlacionou com o abono, dizendo:

“A falta gera a perda dos abonos. Para cada ano letivo sem faltas, o professor ganha 5 abonos para o ano seguinte, se houver faltas, o professor perde esses abonos.” (P.2)

Outro professor disse que não tem abonos, mas não especificou o motivo para isso.

De acordo com a Lei nº 1303/96, o abono é

É destinado ao servidor ativo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que **não possuir mais de cinco faltas injustificadas no período aquisitivo de um ano**, contado de 1º de janeiro a 31 de dezembro. (SEDF, Grifo nosso).

Ou seja, dá-se cinco dias de folga aos servidores efetivos como “recompensa” pela assiduidade no exercício anterior e ainda pondera que a falta justificada não influencia neste contexto. Talvez seja por isso que muito nem consideram a possibilidade de não se ter os 5 dias de abono.

Alguns professores enfatizaram que se deve procurar informações sobre a reunião perdida e que o dia do abono deve ser solicitado à direção.

Questão 7- Como foram escolhidos os Coordenadores Pedagógicos?

Todos responderam que a escolha do coordenador é dada via votação/eleição. Neste aspecto, achei interessante duas respostas:

“Processo democrático. Verificou o desejo do professor em realizar o trabalho e foi referendado pelo grupo, já que havia candidato único para o BIA.” (P.1).

e

“Por pressão ou por ser melhor ficar na coordenação do que ficar na turma que sobrou” (P. 7)

A primeira, por trazer implicitamente materiais para analisar sobre o motivo do só se ter uma pessoa “a fim de” ser coordenador. E, neste caso, será que é válido afirmar que é um processo de escolha? E se não houvesse ninguém, quais seriam as alternativas?

A segunda, também recai sobre o ato de escolher. Como conciliar a “pressão” com a disponibilidade e a decisão de querer ser um coordenador? E esse professor, ainda, levanta um tema que merece um olhar mais detalhado e carinhoso que é o de se preferir ser coordenador a estar com alguma turma específica. Ou seja, o coordenador deveria ser um profissional estimulado pelo trabalho pedagógico, com capacidade a contaminar, estimular, provocar todos que pertencem à equipe pedagógica.

Além disso, considerando a portaria e as respostas dos outros professores, como compreender que alguém irá se “candidatar” só pelo fato de não querer estar na turma restante se o processo de eleição do coordenador se dá antes das escolhas das turmas?

Questão 15 - Quais os critérios de escolha/seleção da coordenadora pedagógica?

A maioria se ateve ao critério de votação.

Um citou que há regras estabelecidas pelo SEEDF e que estas são seguidas, outra respondeu apenas “*tempo de serviço (3 anos)*” (p.4). A que mais me chamou atenção foi:

“O critério é querer, pois o que acontece é que uma minoria quer exercer este cargo.” (P. 7).

Isso porque ela considerou o que todo mundo tem percebido, mas poucos relatam: quase nenhum professor quer exercer esse papel, seja por preferir sala de aula ou por não “acreditar” nesse cargo ou, simplesmente, por não querer ter mais trabalho.

Questão 8- Quais questões que você tem levado para as reuniões de coordenação?

As respostas foram superficiais e sem muito material para análise. A pergunta que ficou foi a se realmente os professores se sentem incluídos na

construção deste momento e se atribuem sentido e significado tanto no contexto quanto no conteúdo que se está trabalhando.

Pode parecer também que os professores consultados não veem na coordenação pedagógica um espaço de apoio às suas dúvidas, angústias, receios, medos, desejos. Outra pergunta é suscitada com isso: Se estas questões não são tratadas no coletivo (coordenação pedagógica), onde elas são ou estão sendo tratadas?

Questão 9- Em que as coordenações têm contribuído com o planejamento pedagógico de suas aulas?

A maioria dos professores relatou que as coordenações auxiliam na tentativa de homogeneizar o currículo, a turma e o segmento. Tanto o professor 4 que disse que não está contribuindo em nada, pois só estão listando os conteúdos da semana, quanto o professor 9 que fala que contribui em tudo, pois planeja tudo nas coordenações para não levar trabalho para casa, indiretamente concordam que há, mesmo que só em nível de tentativa, um trabalho para “organizar” o conteúdo a ser trabalhado. Por organizar pode-se entender o ato de esmiuçar o que deverá ser levado para sala de aula. O que se pôde observar é que se tenta padronizar as matérias que serão levadas à sala de aula, porém isso não se faz com as atividades, ou seja, têm-se o objetivo em comum, porém os meios e os instrumentos não são compartilhados.

Com as avaliações, ocorre algo bem interessante: No discurso, as avaliações são voltadas para mensurar o que eles aprenderam do conteúdo dado em sala de aula, porém nem todas as turmas aprofundaram ou estudaram da mesma forma esse conteúdo e, mesmo assim, as provas são, na maioria das vezes, iguais. Em outras palavras, se um professor faz ou se dois professores se juntam para fazer a prova, os outros tendem a copiá-la com o discurso de padronização, mesmo sabendo que seus alunos não viram exatamente o que está sendo cobrado. Isso torna a avaliação um tanto quanto injusta, pois, os alunos dos professores que fizeram a prova têm mais possibilidades de tirarem uma nota boa do que os da professora que usou a prova já elaborada.

Questão 10- Quais as principais contribuições da coordenação para te apoiar nas suas dúvidas e angústias?

Cinco professores responderam que não vêm contribuição alguma, e os outros recaem suas respostas à troca de informações, angústias e experiências.

Se considerarmos o exposto na questão anterior, cabe aqui a observação de que se houvesse esse momento de forma efetiva, haveria mais espaço para a construção de ensino mais voltado com as demandas de cada turma e de cada professor também. A forma de trabalhar em sala de aula é única de cada professor, porém o que se deve trabalhar deve ser unificado. Acredita-se que dar a mesma prova para todos os alunos daquele ano específico é uma ótima ideia, porém esse instrumento deve ser construído por todos os professores colocando naquela prova pedacinhos de seus alunos e dos seus saberes. Não se é considerado pertinente que a forma de trabalho deve ser igual para todos, mas as oportunidades, os objetivos, os conteúdos e as formas de se mensurar o conhecimento podem sim ser compartilhados e seguidos por todos do mesmo jeito.

Questão 11- Você considera que a participação nas coordenações pedagógicas tem servido como oportunidade de formação continuada. Por quê?

O que mais chamou a atenção foi a comparação feita por alguns professores entre a gestão passada e a atual, dizendo que antes as coordenações tinham essa ênfase, mas que as deste ano, não.

Pelo que se pode compreender, alguns professores atribuíram ao termo “formação continuada” um significado mais amplo, incluindo nele reflexões e trocas de experiências e, outros, lhe restringiram a cursos. Neste semestre, que se tenha conhecimento, são dois cursos que estão sendo disponibilizados aos professores: um do Professor Cristiano e outro referente ao novo currículo (dado pelo R. – um dos coordenadores pedagógicos).

Questão 12- Como a coordenação pedagógica tem ou não permitido a realização de um trabalho mais coletivo, cooperativo, de mútua ajuda e contribuições?

Quatro professores relataram que não há esse auxílio; dois se pautaram na articulação com os pares e trocas de experiências; um pontuou que “*ocorrem somente no planejamento*” (p. 2); outro que “*só tem ajudado o trabalho do professor*” (p. 10); outro, ainda, disse que a coordenação tem essa proposta só não há trabalho

coletivo quando algum colega não quer; outro não respondeu e, por fim, um que disse:

“A coordenação pedagógica com suas possibilidades, apesar das diferenças, contribui de forma colaborativa e prestativa na realização de um trabalho efetivo e democrático.” (P. 3).

Questão 13 - A participação da coordenação tem possibilitado um trabalho mais coeso, com planejamentos e avaliações mais articuladas entre as colegas?

Considerando que uma não respondeu, a metade disse que sim e mais uma vez o professor 9 enfatizou que ela ocorre *“(...) Com aqueles colegas que realmente querem realizar um trabalho coletivo até porque muitos não querem” (P.9).*

Isso pode mostrar que não há uma institucionalização da obrigatoriedade da coordenação pedagógica.

Esse é um discurso bem presente e constante na escola. Na verdade, nas escolas, pois toda vez que esse tema é iniciado há quem coloque que a proposta existe, mas que cabe a cada servidor aderí-la e fazê-la funcionar. Sendo assim, acredita-se que deve existir algo entre a proposta e o professor que não está funcionando e que merece um olhar mais específico e compreensivo para melhorar essa relação.

Questão 14 - Quais tem sido os papéis e importância dos trabalhos realizados pela coordenadora pedagógica?

A resposta do P. 1 seria a mais completa:

“Primeiro de organizar o trabalho no espaço escolar, dimensionar o trabalho coletivo, a formação continuada e o planejamento por segmento.” (P.1).

Porém, acredita-se que foi uma resposta mais voltada ao que se espera da coordenadora, do que o que de fato ocorre. As outras respostas passaram a impressão de que o papel da coordenadora não está delimitado e que, por isso, gera um pouco de dificuldade de discorrer sobre sua importância. A coordenadora, pelo relatado, tem ficado mais voltada para questões mais pontuais das atividades dos planejamentos.

O professor 4, inclusive, especificou que o coordenador só tem repassado o curso do currículo em movimento a cada 15 dias. Pela experiência da autora na escola, conforme o ano vai aumentando, menos presente o coordenador está. Os anos iniciais sentem o coordenador mais próximo e presente do que os 4º e 5º anos.

Questão 16 - Você se candidataria para a função de coordenadora pedagógica? Por quê?

Quatro professores responderam que sim, sendo que um já exerceu esse papel anteriormente.

Dos que responderam que não se candidatariam, duas respostas induzem à reflexão.

“Não. O trabalho é árduo e as pessoas (nós professores) não contribuem para o trabalho fluir.” (P. 4, Grifo nosso).

e

“Não, porque não concordo com a forma como a escola encara o trabalho do coordenador pedagógico.” (P.6).

A primeira, elo professor ter se colocado dentro dos que não contribuem para a fluidez do trabalho do coordenador. Afinal, ele ter essa percepção é um grande conteúdo para se analisar. Quantos outros professores também observam isso? Será que esse pensamento já não é um grande passo para se começar a se posicionar de forma facilitadora ou será que esse é um discurso que se pauta no comodismo?

Além disso, essa resposta mostra o quanto a coordenação não é vista como importante espaço de apoio para a qualificação do trabalho pedagógico assim como espaço formativo continuado em serviço.

A segunda resposta, por sua vez, traz à tona a relação necessária, porém muitas vezes conflituosas, entre a gestão e o servidor. A reflexão recai sob o olhar que o gestor está dando ao cargo “coordenador” e como ele está se posicionando perante as demandas de quem está neste contexto. O foco, então, passa a ser muito mais administrativo e requer maior disponibilidade para delinear e compreender como a gestão está sendo compreendida e exercida na escola.

Questão 17 - Você mudaria alguma coisa na forma como a coordenação está sendo feita hoje em dia?

Notou-se que muitos professores reclamaram de alguns aspectos, porém no momento de se posicionarem de forma mais ativa auxiliando nas mudanças com propostas, não utilizaram essa oportunidade. Pode ter ocorrido certo receio em se posicionar apontando uma visão mais crítica, com a preocupação da direção ter acesso às respostas e não gostar das colocações.

Não se consegue, por meio das informações que se tem identificar a razão disso, mas, de fato, a maioria dos professores consegue criticar e identificar o erro, mas não sabem o que fazer com ele ou em como melhorá-lo. Além disso, muitos demonstraram estar naquele movimento de “será sempre assim mesmo”, “não vai adiantar tentar mudar” e com isso, vão se deixando levar pelo movimento do barco.

É muito comum escutar que enquanto estudantes tem-se um pensamento positivo, agregador que estabelece que iremos mudar a educação brasileira e faremos a diferença, porém no dia a dia isto se fará perceber como utópico e a consequência e a adequação comportamental ao sistema e à forma como já está organizado e estruturado.

Algumas propostas, como a de ocorrer formações continuadas e a de unir mais os professores e os próprios coordenadores, são muito boas, mas dependem, também, de cada um como sujeito. Nas propostas dadas, um dos elementos principais depende da identificação de cada sujeito como sujeito essencial para a construção de um verdadeiro grupo.

8 SUGESTÃO DE ATUAÇÃO

Analisando e refletindo sobre o arcabouço teórico, os documentos expostos, as observações in loco e as informações dadas pelos professores, percebe-se que a atuação do Coordenador Pedagógico é considerada importante, porém não é valorizada. Ela não assume sua real importância em nenhuma instância. Nem os professores, nem a direção a olham como base essencial de um processo educacional saudável e de qualidade.

Como são os próprios professores que assumem esse papel, o ciclo “ineficaz” desse cargo tende a permanecer sempre em movimento, pois não há o rompimento de atitudes e pensamentos que tornam esse cargo cada vez mais a margem de sua função no contexto escolar.

É complicado, portanto, pensar em qualquer forma de intervenção nessa organização que não busque reestruturar as bases primárias desse ciclo. Há de se pensar em estratégias e construções de instrumentos que auxiliem na elaboração de sentimento de grupo.

Para tal, é necessário que se identifique as necessidades dos professores e que a busca para encontrar as soluções seja compartilhada e construída com e por todos. Deve-se priorizar um trabalho educacional de qualidade sem se esquecer dos sujeitos que dele fazem parte. A ideia é administrar com as pessoas e não administrá-las.

Por isso, pensa-se que a primeira coisa a ser feita, é o que Queiroz(2011) chama de: Avaliação Institucional, seguida de estabelecimento de regras e planejamento de atuação, com especificidades de metas e objetivos.

8.1 Concepção de Avaliação Institucional

Sabe-se o quão complexo e delicado é conceituar o termo Avaliação, ainda mais no que diz respeito à ela em seu processo Educativo. Segundo Castillo e Arredondo (2009 apud VIEIRA, 2012), apesar da dificuldade em se identificar essa conceituação, há uma convergência deste conceito para a compreensão dele como sendo uma etapa fundamental do processo de ensino- aprendizagem.

Queiroz (2011) compreende avaliação como produtora de conhecimentos e informações para implementar ou manter políticas educacionais por meio de fornecimento de subsídios para tomadas de decisões na área educativa. A avaliação institucional, assim, é vista como processual e que precisa de um esforço coletivo, sistemático e contínuo.

Veiga (2007 apud VIEIRA, 2012) “completa” essa informação compreendendo avaliação como um processo que objetiva identificar e entender as causas da existência de problemas, com o intuito de atenuá-los ou até elimine-los.

Dessa forma, a avaliação pode ser observada com um viés ativo para aperfeiçoar os trabalhos pedagógicos e com uma responsabilidade enorme de considerar o contexto sócio-histórico-cultural da instituição em que ela está imersa auxiliando nas reflexões críticas e concisas e nas tomadas de decisões sem perder o eixo dos princípios democráticos.

Junta-se a isso, a necessidade de melhor compreender as particularidades dos protagonistas da rotina escolar, principalmente dos profissionais de Educação. E, dessa forma, unir tanto a avaliação do sistema como um todo, com a avaliação de cada meso e microsistemas.

Queiroz (2011) trabalha em seu texto as particularidades deste ato caracterizando como sua natureza formal a necessidade de ser um esforço sistemático, coletivo e contínuo. Sistemático por compreender e integrar todas as dimensões que permeiam a instituição, Coletivo por abranger a comunidade e responsabilizar cada segmento por suas práticas e Contínuo por elencar o aperfeiçoamento e a reflexão crítica como objetivos primordiais do processo avaliativo, uma vez que o conhecimento está sempre em movimento.

Se assim for feito, o organograma básico escolar proposto por Libâneo (2003) e citado neste trabalho no capítulo 3, p 21, deste trabalho, tende a funcionar

de forma coesa e equilibrada e, como consequência, tanto a gestão administrativa quanto a gestão pedagógica poderão ter reflexos mais vantajosos para uma atuação mais adequada, eficiente e condizente com as reais necessidades e expectativas dos participantes da organização escolar.

Por meio de pressupostos construtivos, dialógicos e contextualizados, têm-se como meta fazer do espaço escolar um espaço construído por seus integrantes e não em um produto orientado pelo mercado.

Por fim, cabe ressaltar a complexidade da avaliação institucional, compartilhando mais um trecho do texto da Queiroz (2011), uma vez que ela tanto discorre sobre a necessidade de se compreender os aspectos ideológicos, econômicos, culturais da instituição quanto analisar os fundamentos lógicos e os interesses que estão servindo de base para a aplicação e a leitura da avaliação.

A avaliação, ao ser realizada, na perspectiva de prática pedagógica, possibilita, por meio do conhecimento das potencialidades e fragilidades institucionais, a construção de uma outra realidade institucional. Como também subsidia a concretização dos compromissos e da missão da instituição com e na sociedade.(QUEIROZ, 2011, p.74).

8.2 Estabelecimento de Regras e Planejamento de Ações

Com os primeiros resultados desta avaliação, poder-se-á traçar planos de ação e adequar instrumentos e procedimentos na realidade que se quer intervir tendo maior propensão ao êxito, uma vez que se conhece o contexto. Além disso, como a escola apresentou certa desestrutura no cumprimento de normas oficiais estabelecidas pelos órgãos de educação, acredito ser pertinente a elaboração de normas claras e objetivas visando a mobilização de todos os profissionais na construção delas para que elas se sintam participantes e responsáveis por elas e, conseqüentemente, as cumpram.

É pertinente que o coordenador se intere de suas funções e que busque realizá-la. Que a Direção compreenda seu papel de forma global e que queira “fazer acontecer”. Que os professores se percebam como pares e que desenvolvam o sentimento de equipe.

O momento da coordenação pedagógica visa o planejamento bem estruturado e, se condizendo com a realidade que se quer atuar, facilita a construção de um espaço coletivo para a discussão, que é o que o horário da

coordenação pedagógica se propõe a fazer. Sendo assim, se ele for realmente cumprido, poderá ser estabelecido um espaço, um momento, de reflexão, análise, sistematização e apropriação de elementos teóricos com aplicação na prática.

Com um bom planejamento, o professor pode pensar em um processo de aprendizagem mais pertinente com a real necessidade e demanda, poder-se-á criar um contexto mais adequado à prática social docente, com análise, correção ou manutenção de estratégias e comportamentos.

O documento “COORDENADOR PEDAGÓGICO: Traçando caminhos para a sua prática educativa” da prefeitura de Salvador do ano de 2008, detalha alguns pontos positivos do ato de planejar:

- Tomada de decisões refletidas e fundamentadas com base na avaliação diagnóstica;
- Esclarecimento dos objetivos propostos nas atividades de ensino que serão realizadas;
- Previsão de possíveis dificuldades;
- Organização e articulação das ações educativas;
- Otimização de tempo e do espaço pedagógico;
- Previsão dos momentos necessários para avaliar o desempenho acadêmico dos alunos;
- Garantia da seqüência lógica e didática no desenvolvimento das atividades;
- Monitoramento dos resultados da aprendizagem;
- Estabelecimento dos critérios e instrumentos de avaliação utilizados no processo de ensino e aprendizagem. (CENAP, 2008, p 24)

E ainda discorre sobre o que é necessário para se planejar:

- Respeito ao nível de desenvolvimento do aluno;
- Contextualização com a realidade social do educando;
- Acesso aos documentos da Rede Municipal de Ensino: Marcos de Aprendizagem, PCN, RCNEI, PPP, Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, da EJA, Ambiental, do Ensino da História e da Cultura Afrobrasileira e Africana e materiais didáticos.
- Capacidade de trabalho em equipe;
- Iniciativa na busca de informações e autoformação (seleção, organização e comparação de informações);
- Clareza dos objetivos, habilidades e competências que se quer alcançar;
- Consideração ao conhecimento do aluno e às suas capacidades. (CENAP, 2008, p 24)

Neste sentido, é inquestionável a pertinência de se avaliar e compreender a realidade que se irá trabalhar tanto no que tange a estrutura física e administrativa propriamente dita quanto a cultura e o clima organizacional. Não se pode ainda se esquecer de observar o todo e cada parte do sistema, incluindo cada particularidade que está colaborando para o desenvolvimento da organização.

Delimitar funções, estabelecer metas e cumprir com o estabelecido em leis se tornam pontos fundamentais para que a organização consiga caminhar de forma saudável.

CONCLUSÃO

O estudo permitiu compreender o quão complexa é a relação que permeia a administração escolar, a coordenação pedagógica, os profissionais da educação e, inclusive, a sala de aula.

Apesar da equipe escolar ser formada por mais pessoas, este trabalho buscou informações junto aos professores para melhor embasar a compreensão do sistema escolar através da percepção desse grupo específico que, de forma geral, é o mais notado e considerado como o “centro” desta organização.

À essa informação, ressalta-se que o foco deste trabalho foi colocar em perspectiva a mobilização principalmente do coordenador para o desenvolvimento de uma gestão da aprendizagem mais qualitativa. Esse profissional é o mediador da organização escolar. Ele tanto se relaciona com a Direção, quanto com os professores, alunos e pais. Pode-se dizer que ele é o elo entre todas as instâncias do organograma escolar. Caso ele não tenha um bom relacionamento com algum envolvido na comunidade escolar, o desenvolvimento do processo educacional poderá sofrer prejuízos.

Por isso, ao coordenador pedagógico é necessário um olhar atento ao cenário que está à sua volta, avaliando, acompanhando e valorizando todos os personagens que nele se encontram.

A escola compreendida por um viés organizacional possibilita delinear melhor as funções e os comportamentos esperados do coordenador, além, claro, de criar estratégias para melhor gerir o sistema escolar, articulando, sempre, a tríade: gestão, coordenação pedagógica e sala de aula.

Não há como desconsiderar que todos os componentes do sistema educacional são importantes e fundamentais para o alcance dos objetivos e das metas das escolas. Como também não há como padronizar todos esses componentes e tratá-los de uma forma só.

O grupo é formado por pessoas com qualidades e dificuldades distintas que estão inseridas em um ambiente com recursos que, muitas vezes, não condizem com as reais necessidades contextuais e individuais, mas que precisam

de uma relação sinérgica e produtiva para poderem construir um ambiente propício e facilitador para o desenvolvimento de habilidades e de conhecimentos tanto para eles próprios quanto, e principalmente, para os alunos.

Para que isto possa ocorrer, ressalta-se o papel essencial da gestão escolar para racionalizar, estruturar e coordenar o trabalho pedagógico e as diversidades nele existentes e, ainda, enfatizo que cada professor deve se perceber como protagonista do sistema escolar e se posicionar ativamente neste papel.

No que diz respeito ao coordenador, mais uma vez se pondera a sua função de ligação entre todos os elementos da rotina escolar e a necessidade estar sempre se atualizando e buscando novas fontes de informações. Não se deve ignorar que a lei exige tempo mínimo de 3 anos de regência em sala de aula para se candidatar ao cargo, o coordenador pedagógico deverá ir muito além do conhecimento teórico simples, ele terá que saber aplicar na prática, adequando-o sempre às demandas observadas. Além de precisar estimular os professores, compreender a direção, identificar as necessidades dos alunos e envolver os pais/responsáveis para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem.

Não se sabe o real alcance da tentativa deste trabalho em demonstrar a relevância total da Coordenação Pedagógica nas Escolas para todo o sistema educacional, mas acredita-se que foi possível estabelecer reflexões necessárias que muitas vezes são colocadas à margem do processo da construção de uma prática docente mais eficiente.

A coordenação Pedagógica deve ser valorizada como um espaço de concepção e estruturação do trabalho pedagógico e que, por assim o ser, influencia na sala de aula e na qualidade da construção do saber.

Na pesquisa feita, este trabalho pedagógico não se revelou como processo orgânico com comprometimento coletivo e estimulante na produção e troca de saberes profissionais e pedagógicos e isso pode acarretar em um desenvolvimento negativo nos trabalhos em sala de aula com os alunos.

Além disso, acredito ser pertinente pontuar que em nenhuma instância da coordenação Pedagógica há a participação dos alunos e/ou de seus responsáveis. Esses dois elementos tem destaque no Organograma Básico de Escolas de Libâneo

(2003), conforme discutido neste trabalho, e são eixos importantíssimos para a qualidade Educacional.

A construção do material deste TCC se deu por meio da subjetividade da autora e, por isso, reflete suas interpretações. Porém vale dizer que esta foi apenas uma das formas que a reflexão foi considerada e que podem haver inúmeros outros olhares tão relevantes e importantes quanto este para conseguir melhor interpretar e compreender o tema proposto.

As análises aqui estabelecidas são apenas pequenos grãos na imensidão da praia, mas que podem se tornar montinhos de areia com a participação de novos olhares. Com isso, o tema poderá começar a chamar atenção dos pesquisadores e dos docentes principalmente do/no campo educativo e estabelecer novos posicionamentos, novas formas de pensar e elaborar esse tema.

Ainda é preciso continuar observando, pesquisando e praticando para melhor fortalecer uma visão mais detalhada e concisa sobre o trabalho pedagógico e a gestão escolar para conseguir entender sobre todas ou pelo menos algumas das dimensões que permeiam esse campo tão rico e delicioso que é o do saber da pedagogia.

Por fim, com tudo que foi relato, a autora sugere que novas pesquisas sejam feitas e que este campo do saber se desenvolva e se faça acessível à todos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, A.E.M. de. *O princípio da gestão democrática na Educação Pública*. Brasília: Líber Livro; Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília, 2012, 394 p.
- ARAÚJO, L. C. G. de. *Teoria geral da administração*. São Paulo: Atlas, 2004.
- BASTOS, J.B. (org). *Gestão Democrática*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999, 140 p.
- BORBA, C. M, *A pesquisa qualitativa em educação em matemática*. UNESP, Rio Claro-SP, 2004 Disponível em:
<http://www.rc.unesp.br/gpimem/downloads/artigos/borba/borba-minicurso_a-pesquisa-qualitativa-em-em.pdf
Acesso em: 26 jun. 2013.
- BRASIL.Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.*Portaria número 26, Diário Oficial.*, sexta-feira, 1 de fevereiro, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Conselho Escolar, Gestão Democrática da Educação e Escolha dos Direitos. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos escolares*. Caderno 3. Brasília, DF, 2004. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad3.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Escolar, Gestão Democrática da Educação e Escolha dos Direitos. *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos escolares*. Caderno 5. Brasília, DF, 2004. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad5.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2013.
- BRASIL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Portal GDF*. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br> >. Acesso em: 20 jun. 2013.
- BRASIL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Portal GDF. *Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de alfabetização*. Disponível em:
<http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/public/diretrizes_pedag_2012.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2013.
- CASADO, T. *O indivíduo e o grupo: a chave do desenvolvimento*. In: FLEURY M.T. L. [et al.]. *As pessoas na organização*. São Paulo: Gente, 2002, p. 235 – 246.
- CHIAVENATO, I. *Comportamento Organizacional*. 7 ed. São Paulo, Campus, 2009.
- CURY, A. Manuais de organização. In: _____. *Organização e métodos: uma visão holística*. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2005. cap. 15, p. 427-469.

DAVIDOFF, L.L. *Introdução à Psicologia*, 3ª Ed. Trad. Lenke Peres. São Paulo: Pearson Makron Books, 2001. p. 679

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. *Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. 5 ed – Brasília, 2009. 90p. Disponível em: <<http://antigo.se.df.gov.br/sites/400/402/00002676.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2013.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. *Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. - 4 ed. - Brasília; Subsecretaria de Educação Pública, 2006. 72p 1. Organização da Estrutura de Ensino. 2. Legislação Escolar. I. Título Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/03/regimento-escolar.pdf> >. Acesso em: 10 mai. 2013.

DOURADO, L.F. Gestão da Educação escolar. Formação Pedagógica. *Curso técnico de formação para os funcionários da Educação*, Brasília, DF, 2006. 92 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/06_gest_edu_esc.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2013.

EVANGELISTA, D. P., O Conflito entre o Indivíduo e Gênero Humano na Obra de Marx. *Revista On-line de Educação e Ciências Humanas*. Verinotio N° 7, Ano IV, Novembro de 2007 - Publicação semestral – ISSN 1981-061X. Disponível e: <<http://www.verinotio.org/conteudo/0.58450006096112.pdf>> Acesso em: 27 jun. 2013.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2003, 259 p.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2007. 408 p.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática. In: _____. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Col. Docência em Formação).

Luzio, A. C., Rozedo, A.S., ABE, D. S. O ritmo da loucura. Oficinas de expressão rítmica com usuários da saúde mental. *Revista de Psicologia da UNESP - Assis*, 8(1), 2009. 133 p. Disponível em: <<http://www2.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/article/viewFile/59/120>> Acessado em: 20 jun. 2013.

MACHADO, L.M. & FERREIRA, N.S.C. (orgs). *Política e Gestão de Educação: Dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A: 2002, 232p.

MASLOW, A. H. *Introdução à Psicologia do Ser*. 2.ed. Rio de Janeiro: Eldorado, s/d.

MAXIMIANO, A. C. A. *Introdução à administração*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1990.

_____. *Introdução à administração*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MINICUCCI, A. *Dinâmica de Grupo: Teorias e Sistemas*. 2.ed. São Paulo: Atlas. 1987, 300 p.

_____. *Relações humanas: psicologia das relações interpessoais*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2001.240p.

PARO, V.H. *Crítica da Estrutura da Escola*. São Paulo: Cortez, 2011, 248 p.

PICHON- RIVIÈRE, E. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SCHUTZ, W. *Psicoterapia pelo encontro*. São Paulo: Atlas, 1978 (cap. 3).

TAYLOR, F. W. *Princípios da administração científica*. São Paulo. Atlas. 1992

TEIXEIRA, A (1961). *Que é administração escolar?* IN: Isto Simpósio Brasileiro de Administração escolar. Relatório. Cadeira de Administração escolar e Educação Comparada. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, p.44-49.

_____. *Natureza e função da Administração Escolar*. Cadernos de Administração escolar, n.º 1. Salvador-Ba : ANPAE, 1964.

TRINDADE, E. M. V. & Costa, L.F. *A crise da ciência Moderna na Psicologia: reflexões sobre outras Saídas históricas, tais como a 'Epistemologia Qualitativa*. FEPECS/SES, Brasília – DF, 2010 Disponível em:
<http://www.dominioprovisorio.net.br/pesquisa/revista/2009Vol20_2art07crise.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2013.

APÊNDICE A – Termo de consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa para conclusão de curso cujo objetivo será observar e analisar a interface entre coordenação pedagógica e gestão escolar, sob a responsabilidade da pesquisadora Déborah Gimene.

Sua participação é voluntária e se dará por meio das respostas ao questionário formulado pela pesquisadora e seu orientador. Essas respostas serão de cunho estritamente sigiloso, não havendo a possibilidade de terceiros terem contato com elas. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são nulos .

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade e a da escola não serão divulgadas, sendo confidenciais. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora a qualquer momento.

Consentimento Pós-Infomação

Autorização:

Eu, _____, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresse minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

_____ Data: ___/ ___/ ____
Assinatura do participante

_____ Data: ___/ ___/ ____
Assinatura da Pesquisadora

_____ Data: ___/ ___/ ____
Assinatura do Orientador

APÊNDICE B - Questionário de Pesquisa

Por favor, responda às perguntas que seguem de forma tranquila e coerente com a realidade.

- Sinta-se livre para expressar suas opiniões, porque não há respostas certas ou erradas
- Esta folha não será marcada de qualquer maneira que possa identificá-lo.

Desde já agradeço sua participação

Professor regente: _____ Jornada de trabalho: _____

1. Você conhece o Projeto Político pedagógico da escola?

Se sim, saberia me dizer se há nele algo específico sobre a coordenação Pedagógica?

2. Como funciona a Coordenação Pedagógica aqui na escola? Qual a sua finalidade?
3. Qual é o dia da coordenação pedagógica? Quem participa? (Especifique aqui tanto a coordenação coletiva quanto a individual – se houver)
4. Como é feito o registro de participação?
5. Quantas coordenações houve até o presente momento? Em quantas você esteve presente?
6. Quais as consequências de uma “falta”? Como funciona o abono?
7. Como foram escolhidos os Coordenadores Pedagógicos?
8. Quais questões que você tem levado para as reuniões de coordenação?
9. Em que as coordenações têm contribuído com o planejamento pedagógico de suas aulas?
10. Quais as principais contribuições da coordenação para te apoiar nas suas dúvidas e angústias?
11. Você considera que a participação nas coordenações pedagógicas tem servido como oportunidade de formação continuada. Por quê?
12. Como a coordenação pedagógica tem ou não permitido a realização de um trabalho mais coletivo, cooperativo, de mútua ajuda e contribuições?
13. A participação da coordenação tem possibilitado um trabalho mais coeso, com planejamentos e avaliações mais articuladas entre as colegas?

14. Quais tem sido os papéis e importância dos trabalhos realizados pela coordenadora pedagógica?
15. Quais os critérios de escolha/seleção da coordenadora pedagógica?
16. Você se candidataria para a função de coordenadora pedagógica? Por quê?
17. Você mudaria alguma coisa na forma como a coordenação está sendo feita hoje em dia?

ANEXO A

Documento utilizado na Coordenação Pedagógica Realizada no dia 24/04/2013

24/04/13

ESCOLA CLASSE

MESES: ABRIL E MAIO

TEMAS: SOLIDARIEDADE/UNIÃO

SUGESTÃO DE PLANEJAMENTOCONTEÚDOS/HABILIDADES QUE PODEM SER TRABALHADOS:**Educação Infantil:**

- utilização adequada da linguagem oral;
- reconto;
- relato de experiências vividas;
- identificação de vogais a-e-i;
- dramatizações;
- reconhecimento das primeiras letras das palavras solidariedade e união;
- identidade;
- cores;
- partes do corpo;
- numerais até 03.

BIA:

- utilização adequada da linguagem oral;
- reconto;
- relato de experiências vividas;
- dramatizações;
- pesquisas;
- ordem alfabética;
- ditados;
- ilustração de histórias;
- produção de texto (coletivo e individual);
- elaboração de frases;
- separação silábica;
- classificação da palavra quanto ao número de sílabas;
- tipos de frases;
- sinais de pontuação.

4º e 5º anos:

- utilização adequada da linguagem oral;
- reconto;
- relato de experiências vividas;

*Nada de
matemática !!*

- produção de texto (coletivo e individual);
- dramatizações;
- pesquisas;
- classes de palavras;
- ilustração de histórias;
- estatística e gráficos resultados de pesquisa;
- reportagens;
- tipos de frases;
- sinais de pontuação;
- separação silábica;
- classificação da palavra quanto ao número de sílabas.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES:

A MARGARIDA FRIORIENTA

- Ler o texto “A Margarida Friorenta” destacando os temas solidariedade e união;
- Explorar a história destacando as atitudes dos personagens, principalmente as atitudes de Ana Maria.
- Interpretação oral e escrita do texto;
- Pedir para os alunos fazerem a ilustração da história;
- Confeccionar cartazes com atitudes solidárias e de união;
- Representação da história em formato de livro utilizando tinta guache ou giz de cera e papel criativo;
- Fazer atividades relacionadas à história com gravuras e palavras, contando letras, escrevendo nome dos personagens, etc.
- Colagens do nome e desenho dos personagens da história;
- Releitura da história e montagem de sequências;
- Elaboração de frases com base nos desenhos;
- Ed. Infantil: Confeção dos personagens construindo as partes do corpo;
- Montar um painel com reportagens de atitudes solidárias e de união.

A DESCOBERTA DA JOANINHA

- Ler o texto “A descoberta da Joanhina” enfatizando os temas solidariedade e união;
- Explorar o texto;
- Fazer interpretação oral e escrita do texto;
- Ilustração da história;
- Trabalhar diálogo;
- Fazer dramatização da história;
- Contar número de patas, número de joaninhas;
- Explorar a palavra JOANINHA.
 - Pintar as vogais;
 - Colar papel crepom nas vogais;
 - Pintar com tinta.
- Trabalhar sinais de pontuação e tipos de frases dentro do texto;
- Fazer ditado de palavras;
- Construir frases;
- Pedir para os alunos fazerem uma pesquisa entre eles sobre quem gosta e quem não gosta de emprestar as coisas e os motivos pelos quais não gostam de emprestar/ Construir gráfico com os resultados.
- Fazer lista de coisas que eles costumam emprestar/pedir emprestado.
- Elaborar situações problema com os dados da pesquisa.
- Confeccionar joanhina com EVA.

SUGESTÕES DE DINÂMICAS:

Objetivo: Auxiliar os alunos a refletirem e expressarem sentimentos de solidariedade.

Duração: 40 minutos.

Material: Sala ampla, aparelho de som e música.

Desenvolvimento:

1. O facilitador organiza os participantes em fileiras de quatro ou cinco, conforme o número total de participantes.
2. Cada grupo recebe o nome de um vagão que, junto aos demais, compõe um trem.
3. O grupo que forma a locomotiva puxa o trem.
4. Cada parte do trem está associada a um sentimento de solidariedade escolhido pelo grupo, por exemplo: um vagão representa o respeito...
5. O facilitador orienta o grupo da locomotiva a fazer o trem partir só quando estiver completo. A locomotiva deve formar o trem dizendo: “O trem da solidariedade quer partir, mas falta ...”, citando um dos componentes do vagão para que diga em voz alta que sentimento está levando o grupo daquele vagão.
6. Todos os grupos que forem chamados dizem que sentimentos os levam, segurando os participantes pela cintura e se juntando à locomotiva, que começa a caminhar e fazer evoluções pela sala.
7. Quando o trem estiver completo, sai pela sala gritando o nome dos sentimentos que

está levando.

Sugestões para reflexão: Sentimentos manifestos (respeito, amor, amizade, aceitação, honestidade, carinho, compreensão, tolerância, perdão).

Resultado Esperado: Reflexão sobre a solidariedade e a participação de cada um.

AJUDANDO-SE MUTUAMENTE

Material:

- Três cabos de vassoura ou varas semelhantes.
- Três chocolates bem embrulhados; se possível, colocar um pedaço pequeno de durex para dificultar a dinâmica.
- Corda fina.

Procedimento:

- Apenas 3 participam ativamente, mas o grupo poderá ter vários componentes.
- As varas serão colocadas nos ombros dos três participantes e as mãos dos mesmos serão atadas nas pontas das varas, como se estivessem crucificados. Amarrar firme para não soltar nem deixar a vara correr.
- Serão colocados em uma mesa três chocolates embrulhados, e será dado o sinal para que os três participantes possam comê-los.
- Serão dados 5 minutos. Se não conseguirem, poderão entrar novos participantes.
- O grupo deverá observar as atitudes de cada participante.

Considerações e Sugestões:

- Se cada um tentar comer sozinho o chocolate será muito difícil; se houver partilha, todos comerão, um após o outro.
- A saída para os três é muito variada. Eles devem descobrir o caminho, fazendo um processo de descoberta. Por isso, é importante que quem está assistindo não queime etapas com sugestões.
- Algumas saídas possíveis: pegar o chocolate com a boca e descascá-lo com a língua; descascar com a mão e pegá-lo com a boca; descascar juntos e colocar na boca do outro; desamarrar as mãos do outro para, livres, comerem juntos (dificilmente descobrirão esta alternativa). Outros aspectos: comer o chocolate sozinho ou partilhar com os outros; dar o chocolate com o papel ou descascado.
- Evidenciar a importância do trabalho em conjunto na família, na escola e na sociedade. O amor é partilha e solidariedade. Sair do individualismo é sinal de

maturidade. A mudança do nosso jeito de pensar e de ver o outro deve se fazer acompanhar da mudança da organização social. Não são dois momentos ou movimentos, mas uma única tarefa e compromisso.

- Esta brincadeira tem uma variação interessante e podem brincar todos juntos: dê a cada um uma bala embrulhada em seu papel; peça para porem as mãos para trás, nas costas e para comerem a bala sem tirarem as mãos de lá. Apenas irão conseguir se cada um desembulhar a bala nas costas e a der para o outro.

DINÂMICA DO PRESENTE

1. PARABÉNS! Você tem muita sorte. Foi premiado com este presente. Somente o amor e não o ódio é capaz de curar o mundo. Observe os amigos em torno e passe o presente que recebeu para quem você acha mais ALEGRE.
2. ALEGRIA! ALEGRIA! Hoje é festa, pessoas como você transmitem otimismo e alto astral. Parabéns, com sua alegria passe o presente a quem acha mais INTELIGENTE.
3. A inteligência nos foi dada por Deus. Parabéns por ter encontrado espaço para demonstrar este talento, pois muitas pessoas são inteligentes e a sociedade, com seus bloqueios de desigualdade, impede que eles desenvolvam sua própria inteligência. Mas o presente ainda não é seu. Passe-o a quem lhe transmite PAZ. } ???
4. O mundo inteiro clama por paz e você gratuitamente transmite esta tão grande riqueza. Parabéns! Você está fazendo falta às grandes potências do mundo, responsáveis por tantos conflitos entre a humanidade. Com muita Paz, passe o presente a quem você considera AMIGO.
5. Diz uma música de Milton Nascimento, que "amigo é coisa para se guardar do lado esquerdo do peito, dentro do coração". Parabéns por ser amigo, mas o presente. . . ainda não é seu. Passe-o a quem você considera DINÂMICO.
6. Dinamismo é fortaleza, coragem, compromisso e irradia energia. Seja sempre agente multiplicador de boas ideias e boas ações em seu meio. Parabéns! Mas passe o presente a quem acha mais SOLIDÁRIO.
7. Parabéns! Você prova ser continuador e seguidor dos ensinamentos de CRISTO. Solidariedade é de grande valor. Olhe para os amigos e passe o presente a quem você considera ELEGANTE (bonito, etc...).
8. Parabéns! Elegância (beleza, etc...) completa a criação humana e sua presença torna-se marcante, mas o presente ainda não será seu, passe-o a quem você acha mais OTIMISTA.

09. Otimista é aquele que sabe superar todos os obstáculos com alegria, esperando o melhor da vida e transmite aos outros a certeza de dias melhores. Parabéns por você ser uma pessoa otimista! É bom conviver com você, mas o presente ainda não será seu. Passe-o a quem você acha COMPETENTE.

10. Competentes são pessoas capazes de fazer bem todas as atividades a elas confiadas e em todos os empreendimentos são bem sucedidas, porque foram bem preparadas para a vida. Essas são pessoas competentes como você. Mas o presente ainda não é seu. Passe-o a quem você considera CARIDOSO.

11. A caridade é como diz São Paulo aos Coríntios: "ainda que eu falasse a língua dos anjos, se não tiver caridade sou como o bronze, que soa mesmo que conhecesse todos os mistérios, toda a ciência, mesmo que tomasse a fé para transportar montanhas, se não tiver caridade de nada valeria. A caridade é paciente, não busca seus próprios interesses e está sempre pronta a ajudar, a socorrer. Tudo desculpa, tudo crê, tudo suporta, tudo perdoa". Você que é assim tão perfeito na caridade, merece o presente. Mas mesmo assim, passe o presente a quem você acha PRESTATIVO.

12. Prestativo é aquele que serve a todos com boa vontade e está sempre pronto a qualquer sacrifício para servir. São pessoas agradáveis e todos se sentem bem em conviver. Você bem merece o presente. Mas ele ainda não é seu. Passe-o a quem você acha que é um ARTISTA.

13. Você que tem o dom da Arte e sabe transformar tudo, dando beleza, luz, vida, harmonia a tudo que toca. Sabe suavizar e dar alegria a tudo que faz. Admiramos você que é realmente um artista, mas o presente ainda não é seu. Passe-o a quem você acha que tem FÉ.

14. Fé é o dom que vem de Deus. Feliz de você que tem fé, pois com ela você suporta tudo, espera e confia porque sabe que Deus virá em socorro nas horas difíceis e poderá ser feliz. Diz o salmo 26 " O Senhor é a minha luz e minha salvação, de quem terei medo?" Se você acredita e espera tanto de Deus, sabe também esperar e ter fé nos homens e na vida e assim será feliz. Mas o presente não é seu, pois você não precisa dele. Passe-o a quem você acha que tem o espírito de LIDERANÇA.

15. Líderes são pessoas que sabem guiar, orientar e dirigir pessoas ou grupos, com capacidade, dinamismo e segurança. Junto de você que é líder sentimos seguros e confiamos em tudo o que você diz e resolve fazer. Confiamos muito em você, que é líder, mas o presente ainda não é seu. Passe-o a quem você acha mais JUSTO.

16. Justiça! Foi o que Cristo mais pediu para o seu povo e por isso foi crucificado. Mas não desanime. Ser justo é colaborar com a transformação de nossa sociedade. Mas já que você é muito justo, não vai querer o presente só para você. Abra e distribua com todos, desejando-lhes FELICIDADES!

11 ?

Exceder
Poder
ou
Prestar em?

SUGESTÕES DE DESENHOS/FILMES:

- Toy Story 3;
- Branca de Neve;
- Shrek;
- Up – Altas Aventuras;
- Procurando Nemo;
- Desafiando gigantes.

SUGESTÃO DE LIVRO:

- O guarda-chuva verde
(pegar com a coordenação)

SUGESTÃO DE MÚSICA

Dias Melhores – Jota Quest

Vivemos esperando

Dias melhores

Dias de paz, dias a mais

Dias que não deixaremos

Para trás

Oh! Oh! Oh! Oh!...

Vivemos esperando

O dia em que

Seremos melhores

(Melhores! Melhores!)

Melhores no amor

Melhores na dor

Melhores em tudo

Oh! Oh! Oh!...

Vivemos esperando

O dia em que seremos

Para sempre

Vivemos esperando

Oh! Oh! Oh!

Dias melhores prá sempre

Dias melhores prá sempre

(Prá sempre!)...

Vivemos esperando

Dias melhores

(Melhores! Melhores!)

Dias de paz

Dias a mais

Dias que não deixaremos

Para trás

Oh! Oh! Oh!...

Vivemos esperando

O dia em que

Seremos melhores

(Melhores! Melhores!)

Melhores no amor

Melhores na dor

Melhores em tudo

Oh! Oh! Oh!...

Vivemos esperando

O dia em que seremos

Para sempre

Vivemos esperando

Oh! Oh! Oh!...

Dias melhores

Prá sempre...(4x)

Uh! Uh! Uh! Oh! Oh!

Prá sempre!

Sempre! Sempre! Sempre