



---

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDI SILVA PIRES**

**COORDENADOR PEDAGÓGICO: O ALCANCE DA SUA AÇÃO E ASPECTOS DE  
SEU FORTALECIMENTO E LEGITIMIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR**

**BRASÍLIA – DF**  
**2014**

**EDI SILVA PIRES**

**COORDENADOR PEDAGÓGICO: O ALCANCE DA SUA AÇÃO E ASPECTOS DE  
SEU FORTALECIMENTO E LEGITIMIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Carmen Villela Rosa Tacca**

**BRASÍLIA – DF**

**2014**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1015856.

P667c Pires, Edi Silva.  
Coordenador pedagógico : o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar / Edi Silva Pires. -- 2014.  
204 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.  
Inclui bibliografia.  
Orientação: Maria Carmen Villela Rosa Tacca.

1. Coordenadores educacionais. 2. Escolas públicas - Distrito Federal (Brasil). 3. Ensino primário. 4. Pedagogia.  
I. Tacca, Maria Carmen Villela Rosa. II. Título.

CDU 373.3.048

**EDI SILVA PIRES**

**COORDENADOR PEDAGÓGICO: O ALCANCE DA SUA AÇÃO E ASPECTOS DE  
SEU FORTALECIMENTO E LEGITIMIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Carmen Vilella Rosa Tacca (FE/UnB)  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Doutora Vera Maria Nigro de Souza Placco (PUC/SP)  
Examinadora Externa

---

Prof.<sup>a</sup> Doutora Benigna Maria de Freitas Villas Boas (FE/UnB)  
Examinadora Interna

---

Prof.<sup>a</sup> Doutora Silvia Ester Orrú (FE/UnB)  
Examinadora Suplente

**Data de aprovação: 24/03/2014**

Aos meus pais,  
A Joviano, Rafael, Victor Augusto e Gabriela, Kamila  
e Carlos Eduardo, amor que sustenta!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS, por me dar equilíbrio e fortaleza para cumprir e completar mais essa jornada em minha vida.

A todas as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho: algumas pessoas que me deram dicas; outras, que leram o trabalho, opinaram e deram sugestões; aquelas que se prontificaram, de alguma forma, a contribuir naquilo que eu precisasse; e aquelas que me indicaram qual seria o melhor caminho a seguir e muito mais. A todas vocês, pessoas queridas, devo muito. Muito obrigada!

Agradeço muito:

- ✓ A Joviano Mateus, amor de uma vida, amizade e equilíbrio, com quem divido alegrias, tristezas e possibilidades do cotidiano.
- ✓ Aos meus filhos queridos e amados Rafael, Victor Augusto, Gabriela e Kamila, família maravilhosa concedida por Deus, por compreenderem a minha ausência e dedicação aos estudos e por saberem esperar.
- ✓ Ao meu neto, Carlos Eduardo, alegria e esperança em nossas vidas!
- ✓ A minha família, mãe, irmãos queridos, cunhados, afilhados, sobrinhos queridos, meu alfa e ômega, e a Neide, companhia fiel e zelosa.
- ✓ À Professora Dra. Maria Carmen V.R. Tacca, pela orientação sempre muito questionadora, que me proporcionou condições de crescimento e maturidade na academia, por acreditar no meu trabalho e alertar, desafiar e aguçar meu espírito investigativo. A ela, minha gratidão!
- ✓ Às professoras Cristina Madeira, Sylvia Orrú e Benigna Villas Boas, pelas questões que apontaram caminhos nesta construção, na fase de qualificação do trabalho.
- ✓ À professora Vera Placco, por ter aceitado participar da minha defesa, dando sua contribuição valiosa para o trabalho.
- ✓ A todos os professores que perpassaram minha trajetória acadêmica e que incutiram no meu ser a necessidade da busca de forma cada vez mais intensa.
- ✓ À Eape/SEDF, pela concessão do afastamento remunerado; tal apoio foi muito significativo para os meus estudos acadêmicos e para o desenvolvimento da pesquisa.

- ✓ Aos meus colaboradores de pesquisa, que aceitaram participar com disponibilidade, entusiasmo e verdade, tornando possível este estudo. Uma parceria deveras diferenciada, possibilitadora e construtiva. Vocês são protagonistas deste trabalho. Minha gratidão especial a cada um!
- ✓ Às escolas pesquisadas, por confiarem na proposta de pesquisa apresentada.
- ✓ Ao grupo do Observatório da Educação – UnB/FE, e colegas da pós-graduação da FE, pelo convívio num espaço de pesquisa, o que me possibilitou muito aprendizado e grandes conquistas.
- ✓ Aos meus colegas de trabalho, que me proporcionaram a riqueza da convivência e da troca de saberes;
- ✓ Às colegas da trajetória, mestrandas e doutorandas, pela cumplicidade, por impulsionarem o processo de construção deste trabalho, pelo respeito, pelas trocas, momentos de estudos, embates, questionamentos e reflexões. Elis, tudo começou com você, em Sobradinho. Luciana, Noélia, Oneida e Adriana, quanto aprendizado nessa convivência! Obrigada pela amizade e cumplicidade ao longo desses dois anos de estudo.
- ✓ À Lucia Resende, companheira comprometida e preocupada com o andamento da minha pesquisa, obrigada por fazer valer a amizade que nos une, nas preocupações, na parceria e na dedicação de horas do seu precioso tempo na leitura deste texto.
- ✓ À Simone Bencke, por ser aquela com quem posso contar a cada dia, por acreditar em mim, pelas leituras na madrugada, pelas críticas, ideias e conjeturas pedagógicas, próprias de quem, como eu, tem a educação como paixão. Obrigada por sonharmos juntas!
- ✓ À Ana Tereza Ramos, obrigada por sua generosidade tamanha.
- ✓ Ao grupo LES AMIES, por todo incentivo, fazendo valer o sentido da amizade, cumplicidade e companheirismo.

## RESUMO

O objetivo deste estudo foi compreender a atuação e o alcance da ação do coordenador pedagógico em escolas públicas do Distrito Federal, tendo em vista identificar aspectos de sua legitimidade e fortalecimento no contexto escolar. Para isso, analisamos as concepções que os profissionais da escola tinham a respeito do papel e da função do Coordenador Pedagógico; os elementos que contribuem para a legitimidade e o fortalecimento do seu papel no espaço da escola; e as ações desenvolvidas por estes coordenadores pedagógicos e que se tornam efetivas no âmbito escolar. No desenvolvimento do estudo, fez-se uma aproximação com a abordagem histórico-cultural, na perspectiva da importância das relações sociais, aprendizagem e desenvolvimento humano, permeados pelo processo cultural, à luz de Vigotski<sup>1</sup>. Foi um estudo qualitativo referendado na Epistemologia Qualitativa de González Rey. No processo de construção das informações, acompanhamos os espaços de atuação dos coordenadores pedagógicos, semanalmente, em duas escolas de séries iniciais, da rede pública de ensino, de uma mesma região administrativa do Distrito Federal. Foram nossos colaboradores os coordenadores, professores, além dos gestores atuantes nessas escolas. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa: observação direta, entrevista semiestruturada, completamento de frases, caderno de memórias e impressões, roda de interação e análise de documentos. Foi possível concluir que os colaboradores de pesquisa identificaram que os seguintes aspectos legitimam e fortalecem a coordenação pedagógica na escola: o protagonismo ao assumir a função de coordenador pedagógico e o que ele exige; o diálogo como potencializador do processo comunicativo e das relações; o planejamento e a articulação das ações pedagógicas; e, por fim, a atuação no processo avaliativo das escolas investigadas. Dessa forma, aparece a necessidade constante de se focar nesses aspectos se o que se quer é a efetivação da atuação desse profissional na escola, o que merece ser discutido de forma intensa dentro de cada escola.

**Palavras-chave:** Coordenação pedagógica; Escola; Ação docente; Prática pedagógica.

---

<sup>1</sup>Empregaremos a grafia do nome do autor “Vigotski”, mas indicaremos outras grafias nas citações e referências, de acordo com as fontes bibliográficas.



## ABSTRACT

The intention of this study is to understand the scope of work and the range of the pedagogical coordinator in Distrito Federal's public schools, in the view of identifying aspects of legitimacy and strengthening within the school context. Thereunto, we analyzed the conceptions school experts had about the role and function of the Pedagogical Coordinator, the elements that contribute to the legitimacy and strengthening of their purpose at school; and the actions developed by some coordinators that become effective in school range. In the study's development, there was an approximation with the historic-cultural approach, in the perspective of the importance of the social relations, apprenticeship and human development, through the cultural process, by Vigotski<sup>1</sup>. This is a qualitative study referenced by González Rey's Qualitative Epistemology. In the information construction process, we tracked the pedagogical coordinators' range of activity, weekly, in two basic level Public Schools, in the same administrative region in Distrito Federal. Our collaborators were the coordinators, teachers and managers acting in those schools. We had used as research tools: direct observation, semi structured interview, sentence filling in, memories' and impressions' notebook, documentary analysis and dynamics interaction. It was possible to conclude that the research collaborators identified the following aspects justify and fortify the Pedagogical Coordination at school: the empowerment when taking the post of Pedagogical Coordinator as what it demands; the speech as empowerers of the communicative and relations effectiveness' process; planning and articulation of pedagogical acts and eventually, the role evaluation process of the studied schools. Therefore, it appears that the constant necessity of focusing on these aspects if what we want is the acting effectiveness of this professional at school, what deserves to be discussed intensively in each school.

**Key-words:** Pedagogical coordination; School; Pedagogical practice. Docent practice.

---

<sup>1</sup>We will use this orthography of the author's name "Vigotski", but we shall indicate others in quotations and references, according to the bibliographic sources

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Relação entre os objetivos da pesquisa, instrumentos e objetivo dos instrumentos.....	96
Figura 1 – Como vejo o coordenador pedagógico.....	109
Figura 2 – Papel do coordenador pedagógico na rotina da Escola Classe Vivência .....	112

## LISTA DE SIGLAS

BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CBO	Classificação Brasileira de Ocupação
CRE	Coordenação Regional de Ensino
CRESo	Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho
DF	Distrito Federal
DRESo	Diretoria Regional de Ensino de Sobradinho
Eape	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
Escola Classe	Atende alunos do 1º ao 5º ano das séries iniciais da ed. Básica.
FE	Faculdade de Educação
FaE – UFMG	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Leppae/FE-UnB	Laboratório de Estudos e Pesquisas dos Processos de Aprendizagem e Escolarização/ Faculdade de Educação- Universidade de Brasília.
MEC	Ministério da Educação
PC	Professor Coordenador
CP	Coordenador Pedagógico
PPP	Projeto Político Pedagógico
Sinpro/DF	Sindicato dos Professores do Distrito Federal
SAIEC	Sistema de Avaliação Interno da Escola Classe Universo (nome da escola fictício)
SE	Secretaria de Educação
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal <sup>1</sup>
Subeb	Subsecretaria de Educação Básica
UnB	Universidade de Brasília

---

<sup>1</sup>Sigla utilizada no contexto atual.

## SUMÁRIO

<b>ORIGEM DO OBJETO DE ESTUDO</b> .....	<b>13</b>
<b>DEFININDO O PROBLEMA DE PESQUISA</b> .....	<b>21</b>
<b>1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL</b> .....	<b>25</b>
1.1 <b>Perspectiva histórica legal e prática</b> .....	<b>25</b>
1.2 <b>Delineando as concepções de Coordenação Pedagógica</b> .....	<b>34</b>
1.2.1 <b>Do diálogo</b> .....	<b>36</b>
1.2.2 <b>Do coletivo</b> .....	<b>39</b>
1.2.2.1 <i>Identificando a Função do Profissional da Coordenação Pedagógica</i> .....	<b>41</b>
1.2.3 <b>Do papel do Coordenador Pedagógico na formação docente</b> .....	<b>42</b>
1.2.4 <b>Dos aspectos que favorecem a Coordenação Pedagógica e sua configuração</b> .....	<b>45</b>
1.2.5 <b>Das expectativas e possibilidades para o desempenho da ação do Coordenador Pedagógico</b> .....	<b>50</b>
1.2.6 <b>Da formação do Coordenador Pedagógico</b> .....	<b>55</b>
1.2.6.1 <i>A Trajetória Histórica da Experiência da Coordenação Pedagógica no Distrito Federal</i> .....	<b>57</b>
1.2.6.2 <i>Da Ação Pedagógica: Contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural</i> .....	<b>70</b>
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>79</b>
2.1 <b>A Epistemologia Qualitativa</b> .....	<b>79</b>
2.2 <b>O local da pesquisa</b> .....	<b>82</b>
2.3 <b>A construção do cenário da pesquisa</b> .....	<b>85</b>
2.3.1 <b>Cenário A – Escola Classe Vivência</b> .....	<b>85</b>
2.3.2 <b>Cenário B – Escola Classe Universo</b> .....	<b>86</b>
2.3.3 <b>O Imprevisível surgiu no cenário de pesquisa</b> .....	<b>87</b>
2.4 <b>Participantes da Pesquisa</b> .....	<b>90</b>
2.5 <b>Os instrumentos da pesquisa</b> .....	<b>91</b>
<b>3 CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES</b> .....	<b>97</b>
3.1 <b>Dos participantes da pesquisa e do espaço da Coordenação Pedagógica</b> .....	<b>97</b>

3.1.1	As coordenadoras .....	97
3.1.2	O grupo de professores .....	99
3.1.3	Os gestores .....	101
3.2	Caracterização do espaço físico da Coordenação Pedagógica no contexto investigado .....	102
3.3	A constante busca do sentido de ser Coordenador Pedagógico e pensar a Coordenação Pdagógica .....	107
3.3.1	Concepções das Coordenadoras Pedagógicas acerca do seu papel e da sua função no contexto escolar .....	108
3.3.2	Concepções das professoras acerca do papel e da função de Coordenador Pedagógico no contexto escolar .....	122
3.3.3	Concepções dos gestores acerca do papel e da função Coordenador Pedagógico no contexto escolar.....	127
3.4	As ações desenvolvidas pelos Coordenadores Pedagógicos e que se tornam efetivas no âmbito de sua atuação .....	134
3.5	Aspectos que legitimam e fortalecem o papel do Coordenador Pedagógico no espaço escolar .....	158
4	ALGUMAS CONCLUSÕES .....	167
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	174
	REFERÊNCIAS.....	179
	APÊNDICES .....	189
	APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista I – coordenadoras.....	189
	APÊNDICE B – Eixo da Entrevista II – professoras.....	190
	APÊNDICE C – Eixo da Entrevista III – gestores .....	191
	APÊNDICE D – Completamento de Frases I – coordenadoras e gestores .....	192
	APÊNDICE E – Completamento de frases II – professoras .....	195
	APÊNDICE F – Caderno de memórias e impressões – coordenadoras.....	198
	APÊNDICE G – Roda de interação – coordenadoras .....	201
	APÊNDICE H – Carta de apresentação da MESTRANDA .....	202
	APÊNDICE I – Protocolo da Carta de apresentação da mestranda na Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho.....	203
	APÊNDICE J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	204

## ORIGEM DO OBJETO DE ESTUDO

Hey! Teacher!  
Leave them kids alone!  
All in all it's just  
Another brick in the wall  
All in all you're just  
Another brick in the wall  
(Pink Floyd – The Wall)

Esta pesquisa trata da coordenação pedagógica, do processo ensino-aprendizagem e do espaço educativo, e surge em razão de muitas questões suscitadas ao longo da minha trajetória de formação e constituição profissional. Nasce, sobretudo, da percepção da importância do diálogo com os pares no espaço da coordenação pedagógica, como oportunidade de que as práticas de ensino possam vir a ser debatidas, propiciando um processo de construção, reflexão e criação coletiva.

A gênese do estudo situa-se na vontade intensa de desencadear um processo reflexivo sobre a importância de uma atuação do coordenador pedagógico voltada para o processo ensino-aprendizagem, e também no intuito de analisar os reflexos dessa atuação no cotidiano escolar. Sob essa perspectiva, entende-se que o processo reflexivo é propiciado por uma prática docente que seja fundada num espaço privilegiado pelo estudo e pelo debate, pelas oportunidades de conhecer e pela necessidade de maior instrumentalização. Um espaço que favoreça a postura investigativa por parte dos atores do contexto educativo que, por sua vez, poderão oportunizar a transformação a partir do desenvolvimento de uma condição de autonomia, de construção coletiva e de aprendizado contínuo.

Com esse propósito, passei a buscar uma oportunidade de sistematizar tais inquietações e de encontrar respostas para os vários questionamentos delas decorrentes, um desafio a ser enfrentado.

A história começa com meu ingresso na Secretaria de Educação do Distrito Federal, em 1989, como professora de séries iniciais, tendo cursado magistério e, em seguida, o curso de pedagogia. Atuei inicialmente numa escola da zona rural de Planaltina, Distrito Federal. Tinha pouquíssima experiência de atuação em sala de aula e sentia necessidade de um suporte pedagógico para organizar minha prática no dia a dia da sala de aula.

À época, atuei em turmas de alfabetização multisseriadas, tendo, numa mesma sala de aula, crianças de 1º, 2º e 3º ano do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Atuava em dois turnos, atendia turmas de alfabetização no matutino e, no vespertino, era docente de dinamização, professora que atuava com aulas de arte e educação física nas diferentes turmas, para que os outros professores tivessem seu dia de coordenação pedagógica.

Tal situação evidenciava ainda mais a necessidade de orientação, no sentido de organizar a prática pedagógica, para atender às necessidades daquelas crianças, em diferentes fases de formação escolar.

Era uma realidade que me inquietava. O professor planejava e buscava sua formação continuada nesse único período de coordenação pedagógica, em apenas quatro horas, porque o restante dos dias da semana atuava em uma jornada de 40 horas semanais, atendendo uma turma diferente em cada turno. Em alguns casos, o professor alfabetizava no matutino e tinha uma turma de outra série no turno vespertino.

Para participar do horário de coordenação ou fazer algum curso de formação, os docentes da escola poderiam se dirigir até o Centro de Alfabetização, que era o espaço destinado ao suporte pedagógico para os professores de todas as escolas situadas na Regional de Ensino da cidade. Ali, era possível observar as aulas, tirar algumas dúvidas, confeccionar alguns materiais ou até mesmo fazer cursos. O Centro de Alfabetização constituía-se num espaço de formação onde, em apenas quatro horas semanais, o docente podia buscar apoio, orientação e/ou formação.

Aquela configuração do espaço/tempo da coordenação pedagógica causava-me muita apreensão. Precisava-se de muito e tinha-se pouco tempo. Necessitava-se de muita e tinha-se quase nenhuma orientação.

Com o passar do tempo, muitas mudanças foram sendo deflagradas na carreira do magistério público do Distrito Federal e, embora sem a celeridade demandada, ocorreram algumas modificações com relação a esse espaço/tempo da coordenação pedagógica.

Dentre essas modificações, está a jornada ampliada, em 1990, com a implantação da Escola Candanga como Projeto Político Pedagógico – PPP – da Secretaria de Estado de Educação. Com isso, os professores passaram a ter uma jornada de 25 horas em sala de aula e outras 15 horas destinadas à coordenação

pedagógica. Instalava-se, pois, uma nova realidade pedagógica nas nossas escolas públicas.

Em 1988, passei a atuar no Centro de Alfabetização<sup>1</sup>. O Centro de Alfabetização era um espaço definitivamente possibilitador de aprendizado e constituição profissional, com horário diferenciado de coordenação pedagógica, onde os docentes podiam se dedicar ao estudo mais aprofundado das questões relativas ao processo de ensinar e aprender que causavam inquietação. Éramos cotidianamente desafiados em relação ao processo ensino-aprendizagem de qualidade, com o diferencial de que tínhamos mais tempo para nos dedicar à escola. Trago na minha memória e na minha constituição profissional elementos de uma época em que muito aprendi. Foi um tempo de muita formação, marcado pela reflexão coletiva dos profissionais que ali atuavam. Tinha algo além dos muros da escola e havia uma busca nesse sentido.

Na verdade, a escola se colocava numa condição de vanguarda em torno das propostas pedagógicas que eram construídas pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, e a implantação dessas propostas iniciava-se naquele espaço, com aqueles profissionais do Centro de Alfabetização. Dali, tudo ia sendo ampliado para as demais escolas.

Naquele espaço, convivi com professoras mais experientes que se tornaram mentoras do meu fazer pedagógico; eram responsáveis pela minha formação e pela formação de todos que ali atuavam, e isso era algo que faziam com maestria. Todo o planejamento acontecia de forma coletiva, sendo as angústias compartilhadas e as expectativas debatidas e alavancadas.

Por ser aquela uma escola de referência na cidade à época, as vagas para os estudantes eram muito disputadas pela comunidade. Ali, como em qualquer escola, chegavam crianças com as mais diferenciadas necessidades de aprendizagem. E, em torno dessa questão, mais angústias passaram a integrar o meu ser pedagógico: Como ajudar os alunos a aprender melhor? Por que razões não aprendiam? Como identificar suas dificuldades? Que estratégias usar para ajudar no desenvolvimento dessas crianças? Se nos era dado mais tempo para coordenar, para preparar os materiais, discutir e pensar estratégias, o que

---

<sup>1</sup>Cada cidade satélite do Distrito Federal tinha uma dessas escolas, que funcionava como um centro de difusão pedagógica. Cuidava da formação dos professores de anos iniciais, em geral, daquela localidade.



poderíamos propor para facilitar o processo ensino-aprendizagem? O que poderíamos fazer para atender as necessidades individuais dos estudantes no seu processo de desenvolvimento? O que eu, como professora, representava para aquelas crianças? Seria eu apenas mais um tijolo nos muros da educação?

Todas essas questões passaram a integrar a proposta de objetivos para elaboração de um projeto pedagógico que alcançasse a possibilidade de melhor aprendizado por parte de cada um dos alunos da escola. Como resultado de vários momentos de estudo, a escola elaborou seus projetos na área de linguagem e de matemática. Inicialmente polêmicas, porque inovavam em relação a algumas práticas desenvolvidas, as propostas se constituíram em projetos de muito sucesso, premiados pelo Ministério da Educação<sup>2</sup>, o que tornou a escola uma referência de ensino. Nos momentos de Coordenação Pedagógica, íamos sempre fazendo avaliação e reestruturando o que ainda era frágil.

A partir dessa experiência, pude vivenciar e conhecer mais de perto as possibilidades da formação continuada no espaço da escola, e também reconhecer que, nisso, íamos nos constituindo profissionais mais completos, no sentido de que a entrada na sala de aula não era simplesmente para cumprir uma grade horária, mas uma ação consciente, imbuída da ideia de que aquele espaço constituía-se num espaço de construção de conhecimentos. Assim, eu colocava em prática o resultado daquilo que o estudo na coordenação pedagógica me propiciava. As minhas inseguranças transformavam-se em busca, em necessidade de entender o que acontecia com os alunos, visando conseguir que eles se desenvolvessem. De fato, eu aprendia cada vez mais com aquele grupo de profissionais da escola, e essa aprendizagem refletia-se na minha prática. Era uma certeza que eu passava a ter cada vez mais. Muitas idas e vindas, num processo frenético de recomeçar, redimensionar, muitos embates e inquietações!

Incomodava-me o fato de não responder às expectativas de uma estrutura e de um sistema de ensino que me exigiam o cumprimento de uma prática pedagógica padronizada, mais tradicional, e envidava esforços no sentido de me distanciar disso.

---

<sup>2</sup>Projeto **Liteletrar e Alfabetizar é só começar** (ano de 1988), disponível em: <[http://www.fundacaobunge.org.br/biblioteca-bunge/documentos/historico-premio-professores-do-brasil/premiado.php?id=122&name=maria\\_jose\\_damaceno\\_do\\_nascimento](http://www.fundacaobunge.org.br/biblioteca-bunge/documentos/historico-premio-professores-do-brasil/premiado.php?id=122&name=maria_jose_damaceno_do_nascimento)>. Acesso em: 10 mar. 2013.

As inquietações aumentavam, até que, um dia, pude conhecer pessoalmente um grande educador brasileiro que esteve por anos no exílio e que veio a Brasília. Na ocasião, ele recebeu alguns estudantes e professores para um diálogo, num espaço do Ministério da Educação. Era Paulo Freire.

Como estudante de pedagogia e professora, sentei-me no chão do auditório bem à sua frente e fiquei ali parada, ouvindo o que ele concebia e defendia como proposta de educação. Entendi, a partir daquele diálogo, que ousadia era uma prática dos educadores que lutam e acreditam numa educação diferenciada, que faz sentido. E que, se assim não fosse, não valeria a pena defender a bandeira da educação.

Aprendi ali que o aluno é único e que ele, quem quer que seja, na sua singularidade, tem potencial de aprendizado, e que nós poderíamos contribuir no desenvolvimento desse potencial. Aprendi que era preciso acreditar na possibilidade e sair do imobilismo. Assim, eu não podia ser apenas um tijolo nos muros da escola. Tinha que ser algo maior.

Voltei para a escola entendendo que precisava mesmo continuar estudando e que tinha que usar aquele espaço educativo para discutir nossas práticas e refleti-las cada vez mais na direção das questões pontuais que aconteciam em sala de aula. Entendi que é pelo conhecimento que a mudança se torna possível. Assim, as palavras de Larrosa (1999, p. 119) “dar a ler, dar a pensar”, no sentido de que é preciso abrir espaço para as perguntas sem medo de fazê-las e colocá-las em debate, passaram a fazer cada vez mais diferença no ser pedagógico que habitava em mim.

Logo depois, em 1999, ao mudar de escola, fui para uma instituição de comunidade carente, mesclada com turmas de anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, com professores que não tinham a mesma prática de coordenação pedagógica. Nessa escola atuei pela primeira vez na coordenação pedagógica. Talvez tenha sido um dos maiores desafios pelos quais passei na minha trajetória profissional: tornei-me coordenadora de uma escola com muitas turmas, muitos professores, num universo de centenas de crianças, dentre elas, algumas com necessidades diferenciadas de aprendizagem. Era um espaço carente de uma proposta de coordenação pedagógica coletiva.

Por dois anos ali atuei, tendo como base a experiência anterior e o apoio incondicional da equipe gestora em busca da constituição de um trabalho coletivo.

No entanto, os professores, muitas vezes indiferentes, questionavam tudo sem contribuir, recusavam-se a participar das propostas suscitadas nos momentos de coordenação pedagógica. Era mesmo uma situação desafiadora. Com o passar do tempo, as coisas começaram a acontecer, alguns passaram a participar, a procurar parceria, e devagar o coletivo foi-se constituindo, justificado em torno das necessidades de aprendizagem dos alunos que ali estudavam.

Na mesma escola, tive a oportunidade de me inserir no grupo de pesquisa “Filosofia na Escola Pública”, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, à época sob a coordenação do Professor Dr. Walter O. Kohan, que me conferiu muitas oportunidades de construção e reflexão em torno de uma proposta de pensar com as crianças das escolas públicas do Distrito Federal, em especial esta em que eu atuava na coordenação pedagógica. O projeto culminou num Congresso Internacional de Filosofia para Crianças, no Distrito Federal, momento ímpar em minha vida profissional, pois possibilitou muitas construções e mais questionamentos.

Dessa experiência saí para outra de formação continuada. Era o projeto Pedagogia para Professores em Início de Escolarização (PIE), uma parceria entre a Universidade de Brasília e a Secretaria de Educação do Distrito Federal: um curso de Pedagogia para os professores da rede pública de ensino, em exercício nas séries iniciais e que ainda não tinham graduação. Assim, na Universidade de Brasília, passei cinco anos (2000-2005), numa dinâmica em que os formadores, e aqui me incluo, faziam a tutoria, sob a perspectiva da mediação<sup>3</sup> das disciplinas que constavam na grade curricular. Foi uma época de debate, estudo, acompanhada de muitas questões e, sem dúvida, de grande aprendizado. Era um constante processo de reflexão-ação-reflexão, no qual íamos nos formando enquanto íamos dando formação aos professores.

Na ocasião conheci um pouco mais de perto Vigotski, sua perspectiva histórico-cultural, principalmente por cursar a disciplina Educação Matemática no curso de especialização que realizamos sob a responsabilidade da Universidade de Brasília, como critério para atuar na tutoria das temáticas de pedagogia para os professores atuantes da rede pública de ensino do Distrito Federal que ainda não possuíam graduação. O curso de formação que se deu em cumprimento ao que

---

<sup>3</sup>Os professores que atuavam no Curso PIE, na formação dos cursistas eram denominados professores-mediadores.

orienta a lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), quando institui a Década da Educação, ao cujo término só se admitiriam professores habilitados em nível superior atuando desde a Educação Básica (BRASIL, 1996, art. 87, §3, III).

Findo aquele projeto, retornei às minhas funções de magistério na Secretaria de Educação do Distrito Federal, não menos inquieta e não menos desafiada.

Como professora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, de longa data, exercendo ação docente, coordenação pedagógica e, em particular, como responsável pela chefia de Núcleo Pedagógico da DRESo<sup>4</sup>, de janeiro a setembro de 2011, pude perceber que o exercício da coordenação pedagógica constitui-se num espaço de muitos embates, conflitos, angústias, desafios, reflexões, formação continuada, diagnósticos e possibilidades, no sentido de uma construção que se dá na prática cotidiana escolar.

Todo esse processo foi muito marcado pela interação com sujeitos que se encontravam na gestão de escolas, coordenação e supervisão pedagógica local, além da relação com a instância de Coordenação Pedagógica Central, na Secretaria de Educação. Foi possível constatar que, por vezes, os coordenadores pedagógicos das escolas eram pouco participativos, sem muito entusiasmo. Observei ainda que os profissionais estavam sempre muito acostumados a executar comandos, em razão dos pacotes de ensino que permeavam a rede pública de ensino nos dez últimos anos de governo no Distrito Federal (2000-2010), período em que o projeto político pedagógico do governo local priorizava, em detrimento do protagonismo da criação pedagógica, a disseminação de projetos de consultorias contratadas, via de regra, a altos custos.

Em 2011, participei de um curso de formação continuada para coordenadores pedagógicos que atuam na DRESo e nas escolas da cidade, em uma parceria da Diretoria Regional de Sobradinho com o Laboratório de Estudos e Pesquisas dos Processos de Aprendizagem e Escolarização da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – Leppae<sup>5</sup>. Por ocasião desse curso, inúmeras questões foram sendo suscitadas, no meu processo de constituição profissional. Tudo isso, sem perder de vista a importância do que eu entendia existir

---

<sup>4</sup>À época, Diretoria Regional de Ensino de Sobradinho, vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Hoje, intitulada Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho – Distrito Federal.

<sup>5</sup>Grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da UnB.

entre o papel desempenhado pelo profissional da coordenação pedagógica, as ações que se engendram nesse espaço/tempo, as questões que facilitam ou dificultam tais ações e a repercussão destas na sala de aula. No intuito de entender um pouco melhor tudo isso, foi realizado por mim um trabalho de pesquisa, no curso, voltado para a coordenação pedagógica e o papel do coordenador pedagógico. Configurou-se, a partir desse estudo, um retrato do pouco espaço que se concedeu à coordenação pedagógica nas escolas.

No cumprimento do que direcionavam os pacotes de ensino voltados para o ensino de ciências, para as turmas de aceleração, dentre outros, e mediante propostas já elaboradas a serem seguidas, havia então certo encarceramento das possibilidades de que cada profissional da coordenação pedagógica pudesse criar alternativas pedagógicas voltadas para a realidade da sua escola, pudesse se posicionar com base em seus questionamentos e reflexões. Tudo estava pronto. Percebemos que tais pacotes limitavam o processo de construção, reflexão e criação coletiva, o que também pode vir a ser constitutivo de alunos com características de pouca participação, pouco interessados, em razão desse espaço limitado para o exercício de seu posicionamento pessoal, criativo e construtivo no espaço escolar.

Esse resgate histórico, da constituição do meu ser pedagógico, se dá numa perspectiva de subsidiar a compreensão da origem do meu interesse por essa pesquisa e por empreender a busca por respostas às questões que se instalam.

Assim, a busca se torna cada vez mais intensa e instigante e, nessa direção, meu pensamento se põe a gritar: Ei! Professor! Somos apenas mais um tijolo no muro? Somos, para a educação, a representação dos sonhos impossíveis? Se assim for, deixem a educação em paz! Não vale a pena fazer educação dessa forma. Se a educação não for um encontro com aquilo que nos leva a uma transgressão possibilitadora, deixemos a escola em paz! Não podemos ser mais um tijolo no muro que separa a educação do mundo e da vida. Temos que sair do imobilismo. A educação tem que ser porta, janela e espaço aberto nos muros da escola. Romper os muros da escola é desafio dos que ousam e acreditam na mudança para melhor.

## DEFININDO O PROBLEMA DE PESQUISA

[...] As palavras não nascem amarradas,  
elas saltam, se beijam, se dissolvem,  
no céu livre por vezes um desenho,  
são puras, largas, autênticas, indevassáveis. [...]  
(ANDRADE, 2008, p. 21)

A dinâmica da coordenação pedagógica é um aspecto significativo na organização do trabalho pedagógico da escola. Considerando a importância das relações sociais como um princípio norteador da perspectiva histórico-cultural, entendemos que tal dinâmica envolve questões que podem ser desencadeadas por meio da forma como essas relações que permeiam o espaço educativo acontecem, levando em conta as experiências e vivências entre as pessoas que integram esse espaço. Tais relações são aqui entendidas na perspectiva de que o homem é parte de uma coletividade, e essa condição vai lhe oportunizando desenvolver-se e aprimorar-se na condição humana.

Na perspectiva vigotskiana, existem vários fatores que interferem nesse desenvolvimento, e há que se considerar que “o fator decisivo do comportamento humano não é só o fator biológico, mas também o social, que confere componentes totalmente novos à conduta do ser humano” (VIGOTSKI, 2003, p. 63). De acordo com essa abordagem, é possível perceber que os processos de aprendizagem e desenvolvimento, por parte do sujeito, são desencadeados de forma dinâmica, na interação com o outro, no convívio com as pessoas nas diferentes experiências vividas.

Assim sendo, o espaço educativo é, por natureza e forma, ambiente social e relacional que envolve pessoas em interações diversas e complexas.

Diz o autor:

Em suas relações com o ambiente, o ser humano sempre utiliza sua experiência social. [...] O meio social como conjunto de relações humanas, é totalmente compreensível em sua excepcional plasticidade, que o transforma em um dos recursos mais flexíveis da educação. (VIGOTSKI, 2003, p. 79).

Assim, reafirma-se que o desenvolvimento do sujeito é intermediado pelas relações sociais e pelas produções humanas, ao longo do tempo, no decorrer do seu processo histórico de constituição.

Em consonância com essa abordagem, o desenvolvimento do sujeito como professor e coordenador implica que eles passem por um processo de elaboração de questionamentos. Para que o seu trabalho cumpra seus propósitos, torna-se significativo que se tenha clareza acerca dos aspectos que permeiam a relação entre os professores e o coordenador pedagógico e de como essa relação pode contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, impactando-os.

Existem questões que ainda precisam ser desveladas no espaço/tempo da coordenação pedagógica, tais como: as concepções e objetivos em torno da função e do papel que os atores envolvidos têm do que envolve essa atuação; as formas como, em razão dessa atuação, as relações vão se constituindo e se consolidando na escola; e as formas como as ações vão sendo desencadeadas no cotidiano e ganhando sentido por parte dos envolvidos na trama do ensinar e do aprender. Do mesmo modo, questões envolvendo a atuação e o alcance da ação do coordenador pedagógico para o diagnóstico das fragilidades e possibilidades que permeiam o processo educativo: a avaliação que pode ser desenvolvida como mecanismo de reflexão da ação pedagógica; o planejamento como estratégia de desenvolvimento dessa ação; e a aprendizagem que se objetiva no sentido de transcender o caráter passivo-reprodutivo. Por certo, a escuta pedagógica pode ser viabilizadora da constituição do espaço coletivo de desenvolvimento da prática pedagógica, tendo o diálogo como canal de comunicação entre os atores da escola.

Todos esses aspectos estão alicerçados num fator muito importante, que é a forma como a atuação do coordenador pedagógico está circunstanciada em processos de comunicação e interação.

Em decorrência dessa problemática é que se torna relevante pesquisar o processo de atuação e o alcance da ação do coordenador pedagógico e, ainda, os elementos que contribuem para a legitimidade e o fortalecimento desse papel no desempenho da função. O espaço mais coletivo pode vir a ser passível de muita aprendizagem, de grandes construções e de relações significativas. Relações que se estabelecem, no decorrer de um processo ativo, constitutivo, e de protagonismo dos envolvidos, mas nem sempre isso se efetiva.

Nessa perspectiva, pensamos que a coordenação pedagógica pode ser entendida como um espaço de troca e pode ir se constituindo num lócus deveras possibilitador de aprendizado coletivo e individual.

Este estudo, desenvolvido em escolas da SEEDF, investiga e caracteriza as concepções existentes acerca da coordenação pedagógica e identifica como se configura esse espaço de atuação, em termos de estrutura e organização. Além disso, buscamos também estabelecer quais são as exigências para o desempenho do papel e da função do coordenador pedagógico.

Com isso, busca-se conhecer que aspectos favorecem o desempenho de um espaço/tempo de coordenação pedagógica e como acontece a reflexão crítica e o desenvolvimento de ações que atendam aos interesses da comunidade educativa. Ou seja, pretende-se, em síntese, compreender a atuação e o alcance da ação do coordenador pedagógico em escolas da rede pública do Distrito Federal, considerando a identificação dos aspectos que lhe conferem legitimidade e fortalecimento no contexto da escola. De forma que almejamos contribuir com possibilidades de reflexões e análises que viessem a auxiliar os atores da escola, a desvelar alternativas de construção de novos saberes e fazeres que viessem a se constituir em possibilidade de compreensão das ações que permeiam o papel do coordenador pedagógico.

Para tanto, perguntas se impuseram:

- ✓ Quais são as concepções e objetivos que os coordenadores pedagógicos têm a respeito da sua função e do seu papel?
- ✓ E os professores, quais as suas concepções em relação ao coordenador pedagógico?
- ✓ Como se configuram as ações que permeiam a atuação do coordenador pedagógico?
- ✓ Que aspectos legitimam e fortalecem o papel do coordenador pedagógico no dia a dia escolar?

Nessa perspectiva, justifica-se a proposta de pesquisa que abraçamos, que é ancorada nos objetivos que se seguem:



**Objetivo Geral:**

- Compreender a atuação e o alcance da ação do coordenador pedagógico em escolas públicas do Distrito Federal, tendo em vista identificar aspectos de sua legitimidade e fortalecimento no contexto escolar.

**Objetivos Específicos:**

Analisar:

- As concepções que os Coordenadores Pedagógicos e os professores têm a respeito do papel e da função Coordenador Pedagógico;
- As ações desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos e o que os professores dizem a respeito dessa ação;
- Os elementos que contribuem para a legitimidade e o fortalecimento do papel do Coordenador Pedagógico no espaço da escola.

# 1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL

## 1.1 Perspectiva histórica legal e prática

De acordo com Saviani (1999), a ideia da Coordenação Pedagógica surgiu em meados da década de 1960, no cenário da educação brasileira, com o objetivo de realizar um acompanhamento mais sistemático do trabalho desenvolvido nos espaços escolares, na figura de especialistas da educação.

A ação supervisora como profissão implicava uma qualificação que exigia formação específica. Tal ação está presente ao longo de toda a trajetória da educação no Brasil. Com a chegada dos jesuítas, em 1549, tem início um movimento de organização da educação, e desse movimento fazia parte a função de supervisão na *Ratio Studiorum*<sup>1</sup>, que trazia, em linhas gerais, as normas que regulamentavam o ensino nas escolas jesuítas, dando direcionamento didático ao ensino e ao trabalho dos envolvidos no processo educativo, inclusive para a função de supervisão educacional como sendo designada a uma determinada pessoa, denominada *prefeito dos estudos* (SAVIANI, 1999).

Com base nas informações do autor Saviani (1999), após a Independência, em 1827, instituiu-se uma educação sob o *Método do Estudo Mútuo*, em que o professor assumia a função docente e de supervisão, o que logo foi modificado, recorrendo-se a um agente específico para o exercício de tal função supervisora. Mais tarde, em 1837, no Brasil imperial, criou-se o Inspetor de Estudos, que deveria auxiliar na supervisão da educação.

Saviani (1999) informa que, em 1854, no âmbito das reformas, o inspetor recebeu como missão supervisionar todas as instituições educacionais, desde o ensino primário até o médio, tanto em escolas privadas quanto públicas, além de serem de sua responsabilidade os exames dos docentes, a diplomação, a autorização do funcionamento de escolas privadas e o direcionamento da revisão dos livros didáticos em geral.

---

<sup>1</sup>Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_ratio\\_studiorum.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm)>. Acesso em: 25 nov. 2012.

Surgia, assim, de acordo com o que nos esclarece Saviani (1999), uma necessidade de articular todos os serviços da educação numa coordenação nacional, como ponto comum dos debates ocasionados no contexto do fim da Monarquia. Almejava-se organizar no país o sistema educacional, o que ia configurando um claro delineamento fiscalizador para a função do cargo de supervisão.

Ainda de acordo com Saviani (1999), na década de 1920 surgem no cenário educacional do país os técnicos de ensino, constituindo-se como uma categoria profissional e, via decreto 16.782-A (apud SAVIANI, 1999, p. 25), instituem-se os cuidados com a educação a órgãos técnicos, abrindo-se o caminho para a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública.

Na ocasião, separa-se o técnico do administrativo e entra em cena o supervisor, já que era ele o responsável pelos assuntos educacionais, de acordo com o contexto histórico do período assinalado anteriormente. Delega-se ao papel da supervisão o trabalho com questões mais pedagógicas, aliviando o supervisor das obrigações de controle que anteriormente lhe eram atribuídas. Com isso, esse profissional passa a ser reconhecido, no interior da escola, como a figura que passou a desempenhar um papel predominantemente pedagógico e de estímulo à competência técnica do professor, ao invés de desempenhar papel fiscalizador como antes, de ser aquele que procurava falhas e punia. Isso ocorreu muito particularmente no estado de São Paulo.

A função supervisora passa a ser cada vez mais valorizada com o Manifesto dos Pioneiros, em 1932, em que se defendia a valorização da organização dos serviços relacionados à educação, voltados para o conhecimento científico, e se defendia, também, uma escola pública, gratuita, obrigatória, laica e única.

Saviani (1999) informa que, atendendo aos anseios de urbanização e industrialização, desencadeados pelo capitalismo no país e após a Revolução de 1930, pressionava-se cada vez mais o poder central em torno das questões educacionais. Em decorrência de tal pressão, as reformas de reestruturação da educação nacional vieram desembocar na Lei 4.024, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ano de 1961, e nesse contexto cria-se o Curso de Pedagogia no interior das universidades brasileiras, com o objetivo de formar docentes e técnicos da educação. Os pedagogos eram, então, denominados técnicos ou especialistas de educação, o que prevaleceu até o final da década de 1960.

Em 1969, os cursos de pedagogia foram reformulados por intermédio do Parecer nº 252, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, numa tentativa de ajustar a educação às mudanças ocasionadas pelo golpe militar de 1964. Com isso, os cursos de pedagogia se configuravam tendo

quatro habilitações centradas em área técnicas, individualizadas por funções, a saber: administração, inspeção, supervisão, e orientação [...] além de uma habilitação passível de ser cursada concomitantemente com uma dentre aquelas da área técnica, o magistério de disciplinas profissionalizantes dos cursos normais. (SAVIANI, 1999, p. 29).

Reforça-se assim a questão anteriormente abordada de que, a cada contexto histórico, a educação se ajusta de acordo com as necessidades e anseios políticos, econômicos e sociais, o que entendemos ser atribuído ao papel da educação formal na sociedade atual, de acordo com o que historicamente vai-se delineando.

Assim, percebemos que a função de supervisão educacional vai cada vez mais se institucionalizando, configurando-se como uma profissão, o que acaba por fortalecer sua dimensão técnico-pedagógica no processo educativo.

Por conseguinte, evidencia-se a necessidade de uma figura mais conectada com as questões pedagógicas, com atribuições voltadas para as necessidades vividas no espaço educativo. Emerge, nesse momento, a necessidade de um coordenador pedagógico em substituição ao supervisor pedagógico.

Havia a necessidade de se ter um indivíduo com uma função dedicada ao fortalecimento das questões pedagógicas em face de outras necessidades, mas havia ainda uma preocupação que pairava no ar: quão impregnadas de tecnicismo eram as funções de todas as habilitações, quer sejam administração, inspeção, supervisão, e orientação, aprovadas para o curso de pedagogia daquela época? Em relação à questão levantada, é interessante ressaltar o que Saviani expõe, de forma crítica, quando faz o relato histórico sobre a especificação na formação do pedagogo e no trabalho pedagógico:

Em suma, o que se buscou foi aplicar a taylorização no trabalho pedagógico visando à sua objetivação por meio da divisão técnica do trabalho e parcelamento das tarefas, tal como o fizera Taylor em relação ao trabalho industrial. O curso de pedagogia, organizado na forma de habilitações, teria o papel de formar técnicos requeridos pelo processo de objetivação do trabalho pedagógico em vias de implantação. Com isso abria-se caminho para o reconhecimento profissional da atividade no sistema de ensino. (SAVIANI, 1999, p. 30).

Entenda-se na crítica de Saviani ao funcionalismo apregoado desde Taylor a defesa por uma educação como profissão singular e necessária à ruptura do histórico tecnicismo. Entenda-se, ainda, educação como atividade socialmente requerida e indispensável à construção social e coletiva que se realiza quando desempenhada pelo pedagogo, por um educador crítico. Com isso tem-se um sentido bem mais amplo do que apenas as tarefas de supervisão, orientação e administração escolar habitualmente mascaravam. Educação crítica no sentido de que haja um posicionamento, de que os atores tenham autonomia no desempenho dos seus papéis, que não sirvam apenas aos interesses de hierarquização e controle do poder (ROMAN, 2001), mas que sejam possibilitadores da constituição de práticas emancipatórias.

É verdade que, no decorrer da história, a atividade de supervisão pedagógica como atuação profissional, em sua delimitação, foi sendo objeto de questionamento. A especificação que distingue a atividade supervisora das demais atividades profissionais, dentre elas a orientação e a administração educacional, foi alvo de polêmica. A função de supervisão assumiu conotação política e era desenvolvida por profissionais que nem sempre continham em seus diplomas habilitações especificamente pedagógicas. Não se reconhecia nesse caráter técnico da profissão a neutralidade apregoada.

Saviani (1999) esclarece que essa função supervisora passou a ser defendida como sendo muito mais política do que técnica, porque o cargo passou a existir em razão dos interesses dominantes e exigia um posicionamento político, o que nos leva a perceber que, de acordo com esse contexto, o supervisor era levado a assumir a bandeira política defendida, fosse ela dominante ou dominada. Dessa forma, a faceta “técnica” era mais uma forma de velar a configuração política atribuída ao cargo.

Placco, Almeida e Souza (2011) contextualizam que, de acordo com os registros da legislação, desde a década de 1960, em decorrência da lei nº 4.024/1961<sup>2</sup> (BRASIL, 1961), as escolas do Brasil já podiam contar com profissionais destinados ao acompanhamento pedagógico e, em 1971, promulgou-se a Lei nº

---

<sup>2</sup>Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição, criada em 1961.

5.692/1971<sup>3</sup> (BRASIL, 1971), que trouxe como novidade para a carreira do magistério a atribuição de algumas funções vinculadas com a supervisão do ensino, tanto em termos do sistema como um todo quanto em termos de instituições individualizadas de ensino.

Esboçavam-se assim os indícios legais da importância e necessidade da coordenação pedagógica, assim como da presença do coordenador pedagógico nas instituições educacionais, em substituição à supervisão, com intenção de alavancar e fortalecer o ensino.

Ressalte-se, entretanto, que a lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) teve suas raízes fincadas no contexto da ditadura, onde a figura de um supervisor educacional continuou sendo mais de controle e fiscalização do que pedagógica e, segundo a análise desenvolvida por Saviani (1999), percebemos que grande parte dos problemas enfrentados no exercício da coordenação pedagógica deve-se ao fato de a concepção da mesma estar vinculada a uma ideia de controle.

Rangel (1999) alerta que é bem verdade que a função de supervisor pedagógico foi sendo concebida como especialidade que objetivava assegurar a efetividade do trabalho pedagógico nas instituições educacionais nas décadas de 1960 e 1970, usando o currículo como um dos instrumentos de controle de qualidade. A isso se seguiu, nos anos 1980, o movimento que defendia a transformação daquele modelo escolar tecnicista, que mais alienava do que possibilitava o desenvolvimento da autonomia social. Reivindicava-se, assim, o fim do cargo de supervisão sob a alegação de que o tecnicismo ultrapassado utilizado por esse profissional da educação no desempenho de sua função enfraquecia a escola, setorizava as práticas escolares, desconectando-as entre si e das questões sociais.

Além disso, a autora ainda esclarece que, ao longo do tempo, segue-se dando continuidade ao debate acerca do significado do especialista em educação e, na evolução dessa questão, desfaz-se o pensamento de que a categoria especialidade era responsável pela segregação do trabalho, porque se justificava que uma das atividades supervisoras das mais significativas era exatamente a da organização do trabalho coletivo, ou seja, a coordenação.

---

<sup>3</sup>Versão seguida da Lei de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º graus no Brasil (LDB), com base nos princípios presentes na Constituição, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996.

Com isso, a ação supervisora chega aos anos 1990 totalmente ressignificada, numa perspectiva transformadora, no sentido de “compreendê-la na sua ação de natureza educativa e, portanto, sociopedagógica, no campo didático e curricular do seu trabalho, **no seu encaminhamento coordenador**” (RANGEL, 1999, p. 75, grifo nosso). Assim, algumas expressões passam a denominar a ação do supervisor: supervisão educacional, supervisão pedagógica, coordenação, coordenação pedagógica, coordenação de turno, coordenação de área ou disciplina, por exemplo. Isso, quando pensamos em um supervisor que participa dentro da equipe docente da escola.

De acordo com os argumentos explicitados acima, dentre as várias concepções e nomenclaturas apresentadas, explica-se que:

Co-ordenar é organizar em comum, é prever e prover momentos de integração do trabalho entre as diversas disciplinas, numa mesma série, e na mesma disciplina em todas as séries, aplicando-se a diferentes atividades, a exemplo da avaliação e elaboração de programas, de planos de curso, da seleção de livros didáticos, da identificação de problemas que se manifestam no cotidiano, solicitando estudo e definição e critérios que fundamentam soluções [...]. A coordenação implica criar e estimular oportunidade de organização comum e integração do trabalho em todas as suas etapas. (RANGEL, 1999, p. 76-7).

Portanto, todas as questões discutidas anteriormente, em torno da significação da ação supervisora, estão conectadas com a Supervisão Educacional, tendo como objeto específico o controle do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a especificidade da coordenação pedagógica passa a ser a de integrar as pessoas que realizam a organização das atividades coletivas no interior da escola, no sentido de agregar e articular um projeto comum em seu trabalho através do conhecimento, da formação e da prática. Pretende-se, assim, fortalecer a concepção de um espaço/tempo de coordenação pedagógica voltada para o que é coletivo, em que o professor passa a ser sujeito ativo e a escola uma instância de produção de conhecimento.

Constatamos que o “Ministério do Trabalho e Emprego regulamentou a profissão através da Classificação Brasileira de Ocupação (CBO), dando-lhe espaço de trabalho, referências e funções” (GOMES, 2011, p. 29).

Uma análise das informações disponibilizadas pelo referido Ministério acerca do relatório de atividades pertinentes ao coordenador pedagógico<sup>4</sup> nos permite perceber quantas atribuições foram, legalmente, delegadas ao coordenador pedagógico. Segundo as informações, são sete áreas de atuação ou frentes de trabalho, para 131 atividades a serem desempenhadas, tais como: programar a execução e avaliação do Projeto Pedagógico; acionar o trabalho coletivo dos docentes; promover a formação continuada dos profissionais da escola, inclusive a sua própria; estar por dentro dos avanços tecnológicos, científicos, artísticos, filosóficos e das práticas educativas; aprofundar os saberes em torno do currículo, das teorias de aprendizagem, das metodologias do ensino, do desenvolvimento dos estudantes; atualizar os profissionais da escola acerca das suas necessidades e/ou da instituição.

O relatório acima identificado nos remete a uma ideia de coordenador multidisciplinar, um profissional com atuação de vasta abrangência. Múltiplas frentes de trabalho se colocam sob sua responsabilidade, o que nos leva a uma previsão de sua atuação de forma individualizada e possivelmente desvinculada de um trabalho coletivo, em colaboração com a equipe gestora.

É fato a constatação de que o espaço de atuação desse profissional foi legalmente instituído, mas resta saber como a profissão tem sido reconhecida pela sociedade e pelos próprios professores e coordenadores no âmbito escolar. Somos instigados a buscar identificar as concepções que o coordenador pedagógico das nossas escolas tem a respeito do papel e da função desempenhada. E, ainda, se os coordenadores pedagógicos são legitimados e fortalecidos em sua função no seu espaço de atuação ou se confundem entre o que prevê a legislação e o que a prática cotidiana e as representações historicamente construídas demandam.

Uma análise à luz do que estabelece a legislação e das concepções que coordenadores em ação, docentes e gestores nutrem em relação ao papel do coordenador pedagógico vem-se fazendo necessária, para que se conheça a ação que o coordenador pedagógico desenvolve no espaço escolar, e esta é uma das razões da presente pesquisa.

Diante das discussões e questionamentos feitos até aqui, é perceptível que se torna essencial um elevado nível de formação profissional para que o

---

<sup>4</sup>Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/tabua/ResultadoConversaoFamilia.jsf>>. Acesso em: 9 out. 2012.



coordenador pedagógico tenha condições de uma atuação que atenda às múltiplas expectativas relacionadas ao seu trabalho.

As informações do Ministério do Trabalho, já explicitadas, estão em sintonia com a LDB lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) que, em seu artigo 33, trata da formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação a se realizar em cursos de graduação, com licenciatura plena ou curta ou em nível de pós-graduação, assim como também estão previstas na atual LDB, lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), artigo 64, questões ligadas à formação dos profissionais conectados à coordenação pedagógica como especialistas da educação.

Gomes (2011) ressalta que a nomenclatura coordenador pedagógico não é mencionada na Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), mas esclarece que a mesma está sempre relacionada com o nome de planejadores, inspetores e especialistas da educação. Deixa-se claro que a legislação não avançou tão intensamente, pois se vinha outorgando mesmo ao coordenador pedagógico o papel de controlador do processo, ou quase nada mais de que inspetor de ensino.

Desconectar a coordenação pedagógica dessa origem historicamente construída, de uma atuação voltada para a fiscalização, o controle e a hierarquização do processo educativo, constitui-se em desafio para os que desempenham a função.

Dada essa origem autoritária e de controle, o papel do coordenador pedagógico sofre interferências dessas concepções, acerca de suas atribuições, o que, de certa forma, causa entraves na constituição da natureza profissional dessa categoria na escola da atualidade.

Há uma vontade e demanda que se defina o papel do coordenador pedagógico com respaldo legal, visto que, após a análise de documentações importantes, como a LDB e a CBO<sup>5</sup>, percebe-se que a profissão do coordenador pedagógico ainda não está definida como uma profissão respeitada pela sociedade. Apenas foram dados espaço de trabalho, referências e funções e, portanto, cada órgão, seja ele, federal, estadual ou particular, fica livre, a partir do exposto, para organizar o cargo ou função, de acordo com suas necessidades (GOMES, 2011, p. 31).

Sendo assim, entendemos que torna-se pertinente a compreensão do lugar desse profissional no espaço educativo: um lugar coordenado com as necessidades da escola da atualidade, em consonância com os seus interesses

---

<sup>5</sup>Classificação Brasileira de Ocupação, do Ministério do Trabalho e Emprego.

pedagógicos e os interesses dos indivíduos que habitam esse cenário, ou seja, um papel em urgente processo de consolidação. Acerca da prática pedagógica, essa consolidação torna-se historicamente necessária, se levarmos em conta os interesses em pauta, que são de uma escola ancorada numa prática pedagógica que privilegie o diálogo, a troca de experiências; um espaço de interação, onde um aprenda com o outro. Evidencia-se, assim, o aluno como objetivo final de toda essa articulação.

Com a continuidade do debate a respeito do significado do especialista e, para Rangel (1999), à medida que o tempo passa e isso vai se consolidando, desfaz-se o pensamento de que o especialista da educação era responsável pela segregação do trabalho, porque se justificava que uma das atividades supervisoras das mais significativas era exatamente a da organização do trabalho coletivo, ou seja, a coordenação. Com isso, repetimos, a ação supervisora chega aos anos 1990, totalmente ressignificada, numa perspectiva transformadora, sob a denominação de coordenação pedagógica.

O processo produtivo da sociedade atual vem exigindo do homem uma formação generalista, em que as potencialidades são estimuladas numa perspectiva global, pois é na sua ação sobre o mundo que o homem se afirma. A demanda é por uma atuação sobre a realidade numa perspectiva de totalidade, de combate à fragmentação das ações sobre essa mesma realidade. Em face dessas exigências, Saviani (1999) defende uma formação em torno da omnilateralidade, em que o conceito de homem se define “pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades – as mais diversas”<sup>6</sup>.

Assim sendo, o que identifica o supervisor pedagógico, desempenhando uma função voltada para a coordenação pedagógica, no interior da escola, ainda hoje é muito discutível, há ainda muito a se definir, a se constituir e a se consolidar.

É possível perceber, de acordo com as ideias de Mate (2009), que a função do coordenador pedagógico é nova, mas carregada de concepções e referenciais que se articulam com práticas antigas. Tal fato nos levou, inicialmente, à necessidade de realizar um resgate histórico da constituição do espaço/tempo da coordenação pedagógica e de como foram sendo constituídos esses profissionais que ali atuam. Dessa forma foi possível traçar um mapa da trajetória percorrida por

---

<sup>6</sup>Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

essa função e, assim, chegar aos dias de hoje, e nos situarmos acerca de como a coordenação pedagógica vem evoluindo para, então, discutirmos acerca dos termos de sua atualidade.

Uma questão interessante que se instala em torno dessa função é se ela se configura, na sociedade atual, ainda em torno do objetivo de controlar ou de transformar as questões que permeiam a educação. Buscar compreender a ação do coordenador pedagógico na escola da atualidade pode nos ajudar a situarmo-nos em relação a essa atuação e nos possibilitar um aprofundamento nos saberes que dizem respeito à questão, de modo a percorrer caminhos que possibilitem novas perspectivas de análise.

## **1.2 Delineando as concepções de Coordenação Pedagógica**

De acordo com as ideias de Alonso (1999) e com a discussão já feita até aqui, podemos dizer que a gênese da coordenação pedagógica está numa ideia atrelada à normatização e à prescrição, avançando para uma ideia de ação crítico-reflexiva junto ao professor, frente às necessidades de mudança das práticas existentes, no sentido de promover avanços qualitativos na educação. Essa concepção se atualiza frente aos contextos econômicos, políticos e sociais que se instalam na realidade da educação nacional.

Assim, na escola da atualidade,

A coordenação pedagógica é compreendida como espaço/tempo primordial para construção de ações coletivas, de reflexão, de troca de experiências, de elaboração, de organização coletiva do trabalho pedagógico com vistas à alteração das estruturas do trabalho docente individualizadas, fragmentadas, isoladas, descontextualizadas. É também espaço de construção da autonomia do trabalho docente, bem como a construção do projeto político pedagógico que busque a autonomia da escola. (ARAÚJO, 2000, p. 121).

A ideia de configuração de um espaço de construção de ações coletivas leva à preconização de interação e à possibilidade de uma ação que privilegie o diálogo no sentido de constituição de um meio propiciador de um processo ensino-aprendizagem desafiador das dificuldades enfrentadas cotidianamente na escola. Um espaço dialógico que privilegie a participação de cada um dos envolvidos, dando voz e vez a todos no processo do ensinar e aprender. Ressalta-se aqui, novamente,

que desconectar a coordenação pedagógica das concepções historicamente construídas vem sendo um desafio enfrentado pela escola da atualidade.

Villas Boas (2010) discute a coordenação pedagógica como componente significativo do trabalho pedagógico escolar, entendendo-o como um trabalho possibilitador de desenvolvimento de atividades colaborativas. A partir desse pressuposto, a autora declara:

Chamamos de coordenação pedagógica os encontros de professores e demais educadores que atuam na escola para: estudar e discutir temas necessários ao desenvolvimento do seu trabalho; planejar o trabalho a ser desenvolvido; avaliar o trabalho em desenvolvimento; discutir situações de sala de aula que necessitam de olhar mais amplo; socializar as iniciativas de sucesso e que necessitam de apoio. Assim concebida a coordenação pedagógica é um momento privilegiado de formação continuada, de apresentação dos avanços obtidos e das necessidades de ajuda e de estreitamento de laços profissionais e afetivos. (VILLAS BOAS, 2010, p. 76).

Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico assume uma dimensão agregadora em suas ações, no intuito de articular as diversas dimensões, experiências e saberes da escola. Saberes e experiências que se evidenciam na figura dos gestores, professores, pais e alunos, entendendo assim que a coordenação pedagógica constitui-se, também, num espaço de formação continuada dentro da escola.

Algumas tentativas se insinuam no sentido de articular a coordenação pedagógica à velocidade das mudanças sociais, dentre elas a gestão democrática nas escolas públicas do Distrito Federal, a implantação de uma proposta educativa no intuito de que o espaço/tempo da coordenação pedagógica possa atender à demanda dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. No intuito de atender a essa demanda, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal apresenta em seu Projeto Político Pedagógico a concepção da coordenação pedagógica como

Um espaço/tempo vivo, dinâmico, fundamentado na dialogicidade entre a comunidade escolar e a extraescolar, entre o real e o prescrito, entre a teoria e a prática, na busca da concretização do PPP da escola e, assim, vencer os desafios que inviabilizam as ações coletivas para a construção da educação pública de qualidade (DISTRITO FEDERAL, 2012c, p. 112).

O dinamismo que o atual Projeto Político Pedagógico do Distrito Federal atribui ao espaço/tempo da coordenação pedagógica preconiza uma visão de homem e sociedade atuantes, que não se submetem às condições impostas, que se

mobilizam em direção aos princípios e ideias motivadores de sua ação, no sentido de potencialização pessoal e coletiva, para lidar com os limites e possibilidades enfrentados no cotidiano escolar e no meio em que atuam. Para tanto, o diálogo e o trabalho coletivo constituem aspectos que merecem ser devidamente destacados.

### 1.2.1 Do diálogo

Alguns autores defendem que é o diálogo que possibilita a reflexão, interfere na constituição do papel do coordenador pedagógico e, por consequência, interfere na dinâmica da coordenação pedagógica. Sugere-se que o diálogo propicia, ao coordenador pedagógico, condições para avançar, rompendo com as práticas e costumes arraigados, possibilitando a interlocução com a realidade vivida como estratégia de construção coletiva para possibilitar o aprendizado.

Isso pode ser percebido quando se indica que:

[...] a ênfase no caráter dialógico dos espaços sociais promove o desenvolvimento da coordenação pedagógica de forma permanente, caracterizando-a como um espaço contínuo. É o diálogo como promotor de reflexão que provoca mudanças, rupturas e o emergir de contradições. (MUNDIM, 2011, p. 27).

Cunha e Prado (2010, p. 40) tratam a coordenação como “um canal privilegiado de interlocução e formação de/com/entre professores”, o que vem referendar, mais uma vez, a constatação de que o espaço e as ações que acontecem na coordenação pedagógica exercem um papel de formação que se estende a todos os atores envolvidos nessa interação. De tal modo entendemos que, à medida que o coordenador atua na formação docente, ele também aprende muito nesse processo, a partir das reflexões que surgem nos debates e trocas de experiências ocasionadas pelos momentos de diálogo e de trabalho coletivo.

Ainda de acordo com tais autores, no espaço da coordenação pedagógica a ênfase se dá “na socialização e problematização das práticas dos docentes, o que contribui para o desenvolvimento profissional e da escola” (CUNHA; PRADO, 2010), pois as responsabilidades são divididas, e o coletivo assume fragilidades e possibilidades relativas às questões do cotidiano escolar.

Percebemos que, consta na literatura analisada no decorrer desse estudo como Mundim (2011), Cunha e Prado (2010), Villas Boas (2010) e Freire (1996) que

o diálogo é uma via que oportuniza a socialização de ideias, a problematização e a avaliação. Entendemos que, bem ao modo vigotskiano, as experiências enriquecedoras tornam-se um marco significativo na constituição dos atores do espaço educativo no sentido de que, a partir delas, estes se instrumentalizam para reelaborar os processos de ensinar e aprender, ressignificando suas práticas e reelaborando suas estratégias de ação, no intuito de que estas atendam às necessidades educativas em evidência na escola.

Nessa dinâmica em que é aprendendo no meio em que atua que o homem vai atingindo sua autonomia e desenvolvendo suas potencialidades, há que se considerar a importância do aprender conjuntamente, que se constitui em via de aprendizagem futura para cada sujeito envolvido no aprender e ensinar. Autonomia aqui entendida na perspectiva defendida por Gauche (2001, p. 201) como “processo de constituição coletiva”, processo esse que demanda tempo, o tempo de cada um daqueles que compõem o cenário escolar, onde, de acordo com o autor, haja espaço para “a diversidade de projetos, de propostas, de estratégias [...]” (GAUCHE, 2001). O coletivo assume força nesse processo constitutivo que deve ter como foco o sujeito, seu processo de aprendizagem e seu desenvolvimento, “sem imposição de modelos pedagógicos monolíticos” (GAUCHE, 2001), mesmo porque entendemos que os modelos aprisionam.

Vigotski (2003, p. 303) equipara o processo pedagógico “à vida social ativa, à troca de vivências combativas”, em que quem ensina e quem aprende se afinam internamente, por meio das interações que estabelecem. Nessa perspectiva, entende-se a importância da capacidade criativa humana, entende-se que a realidade precisa ser enfrentada de modo declarado e, nessa dinâmica, cada ideia, cada movimento, cada vivência torna-se propulsora para a reinvenção da realidade, inaugurando o que é novo a partir das construções que foram se dando num processo marcado pela interatividade.

Na direção em que as relações sociais são permeadas pelo conhecimento, de acordo com essa nova ordem pedagógica, suscita-se reinvenção por parte dos atores da escola, a cada dia, do aprender com o outro, da aquisição de conhecimento através de um processo dialógico dinamizado pelo contexto da escola. Configura-se assim o fato de que

O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdade, entre pais e mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. (FREIRE, 1996, p. 94).

Assim, instaura-se uma postura de dialogicidade na relação pedagógica, trazendo perspectivas de construção conjunta. Alinhado com Paulo Freire (1987, p. 78), “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo [...]”, esclarecendo que o contexto histórico cultural influencia na relação dialógica estabelecida entre os sujeitos para uma perspectiva transgressora de educação.

Assim, Freire (1987) alerta para a força impulsionadora do diálogo entre os sujeitos na sociedade, contribuindo para uma perspectiva de educação que transforma desafiando a construção de novos saberes, novas práticas, a partir da dialogicidade que transgride e acena rumo a uma sociedade possibilitadora.

No momento de comunicação e transformação social

O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre uma realidade tal como a fazem e re-fazem. [...] o diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podendo, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 123).

Defendendo essa concepção dialógica, o autor chama a atenção para essa prática dizendo que “seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas”. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 136).

Dessa forma, podemos afirmar que “[...] a educação é um que fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade” (FREIRE, 1987, p. 72). Assim sendo, exige reflexão cotidiana, em todas as instâncias do âmbito escolar e, nesse sentido, inclui-se a coordenação pedagógica, considerando-se que esse é um espaço dialógico e que o diálogo, nessa perspectiva, pode vir a se constituir num mecanismo de reflexão acerca da ação do coordenador pedagógico e do processo ensino-aprendizagem, concretizando a práxis.

Essa práxis se dá mediatizada pelo sujeito histórico-cultural que confronta seus saberes com os saberes que se apresentam nesse fazer cotidiano, através das relações que se vão constituindo ao longo da sua trajetória de vida e, assim, influenciando nas suas práticas e, de alguma forma, impactando-as.

### 1.2.2 Do coletivo

Vigotski (1988) argumenta que as atividades realizadas conjuntamente oportunizam vantagens diferenciadas nos espaços de aprendizagem, na medida em que compreendemos que grande parte do que aprendemos é possibilitado pelas relações sociais que estabelecemos em nossa trajetória histórica no meio em que vivemos, pois, “em suas relações com o ambiente, o ser humano sempre utiliza sua experiência social” (VIGOTSKI, 2003, p. 79).

Tal entendimento nos permite compreender a importância dos saberes que passam pela experiência pessoal e coletiva do sujeito (VIGOTSKI, 2003). De acordo com tal pensamento é importante termos clareza de que cada um aprende de modo muito próprio e pessoal, mas mediante os diálogos que desenvolve, mediante os questionamentos que faz e investiga junto aos seus pares no seu contexto de atuação. É importante considerarmos ainda que, dessa forma, o sujeito atinge não somente a compreensão de conceito e saberes que se fazem necessários e contribuem para a promoção de um processo ensino-aprendizagem favorecedor dos interesses e necessidades dos atores do contexto em que atuam, mas assume a condição de reelaborá-los, ressignificá-los frente aos desafios do meio no qual se encontram inseridos.

Araújo (2010, p. 131- 132), em sua pesquisa realizada na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, constatou que a organização da prática pedagógica acontece no espaço/tempo da coordenação pedagógica por intermédio de “atividades grupais e individuais de organização da prática pedagógica, as quais representam níveis necessários e fundamentais para o desenvolvimento da atividade educativa”.

De acordo com a pesquisa, os professores anunciam que há necessidade, no espaço da coordenação pedagógica, de que os coordenadores estejam esclarecidos acerca das atribuições de sua função. Há, ainda, um clamor muito forte em torno da necessidade de que o papel desse coordenador seja fortalecido junto ao corpo docente, no sentido de que ele possa liderar um trabalho coletivo no contexto escolar e de se evitarem possíveis “desvirtuamentos” da função, onde os coordenadores abandonam o papel dedicado à organização do trabalho pedagógico e passam a exercer funções muito mais voltadas para as questões administrativas.



Voltando-se para a prática pedagógica, é possível que a coordenação pedagógica possa caminhar em direção a um espaço possibilitador das relações, em que todos se comunicam e estabelecem parcerias com intenção de qualificar a ação docente como coletiva. Para tal, há de se partir do diagnóstico do contexto educativo, que possibilita a identificação das necessidades reais da escola e a construção conjunta de propostas que atendam as demandas suscitadas, considerando que “a coordenação pedagógica se constitui um dos principais componentes do trabalho pedagógico escolar” (VILLAS BOAS, 2010, p. 75).

Araújo (2000), por sua vez, apresenta a coordenação pedagógica como espaço/tempo favorecedor do desenvolvimento da reflexão que se concretiza na prática pedagógica e como possibilitadora da articulação do trabalho coletivo, que evita a fragmentação do trabalho pedagógico. Para tanto, ele articula a coordenação pedagógica com a formação permanente em serviço, como um elemento diferenciado que aprimora o processo ensino-aprendizagem.

O espaço da coordenação pedagógica, na perspectiva defendida, ocasiona e fortalece a dialogicidade, a reflexão sobre a prática, seguida do debate, o que entendemos ser positivo, no que diz respeito ao amadurecimento de uma prática pedagógica que proporcione o desenvolvimento da aprendizagem em sintonia com as necessidades do aluno e seu contexto social. Uma aprendizagem que seja capaz de possibilitar a utilização dos conhecimentos desenvolvidos, nas situações do cotidiano, tanto por parte dos docentes quanto por parte dos alunos.

Ainda devemos acrescentar que, por seu lado, o estudo de Araújo (2010) compreende o desenvolvimento de um trabalho no espaço/tempo da coordenação pedagógica, ancorado em uma construção efetivamente coletiva, que gera sentido e significado para todos os envolvidos, que oportuniza o que poderíamos chamar de parceria, de cumplicidade em torno de um projeto que qualifica a ação docente e o espaço educativo dialógico como um todo. A autora defende ainda a importância de um coordenador pedagógico constituído como uma liderança investigativa e comunicativa no espaço educativo, que objetiva conhecer e promover o trabalho dos professores, viabilizando, assim, a constituição do coletivo. Nessa perspectiva Leite (apud ARAÚJO, 2010) define a coordenação pedagógica como:

[...] Conjunto de atividades executadas no sentido de garantir que ocorra a organização docente em todos os níveis previstos. Tais atividades implicam desde garantir as condições logísticas até o acompanhamento de cada

etapa do processo de organização. Cabe, também, à coordenação pedagógica detectar as dificuldades e necessidades dos grupos de professores, na medida em que organiza e orienta a discussão coletiva a respeito do planejamento das práticas pedagógicas, garantindo espaço para que todos explicitem as suas opiniões e sugestões (LEITE apud ARAUJO, 2010, p. 130).

Ainda, na direção de uma atuação que possa contribuir com a ação docente e com a qualidade do processo ensino-aprendizagem, temos a indicação da necessidade de articular a coordenação pedagógica como espaço/tempo de construção das características essenciais do profissional que aí atua e de que todos os envolvidos no processo educativo tenham participação ativa nesse espaço/tempo. Um ambiente que propicie a integração das condições individuais, sociais, culturais e históricas que constituem os envolvidos no contexto escolar.

Nessa medida, compreender a atuação do coordenador pedagógico e o alcance de sua ação é uma forma de buscar compreender o que torna esse sujeito tão semelhante e único, a um só tempo amplo e singular, diferente para uns e indiferente para outros, necessário e desnecessário, em seu espaço de atuação, que é a escola.

#### *1.2.2.1 Identificando a Função do Profissional da Coordenação Pedagógica*

Caracterizar a coordenação pedagógica implica listar suas peculiaridades, discutir as concepções que a permeiam, elencar os aspectos que a favorecem, contextualizar suas configurações, compreender as expectativas que se tem em torno do trabalho que aí se desenvolve e traçar as possibilidades que podem vir a se constituir nesse cenário. Esse é um movimento que se constitui, numa tentativa de elucidar esse espaço/tempo, que interfere, influencia e compõe o espaço educativo.

Cunha e Prado (2010) trazem o entendimento de que é função do coordenador pedagógico mediar e articular a formação na escola. Isso, na perspectiva de que a troca recíproca entre docentes e coordenadores seja elemento que possibilite a reflexão entre tais atores e favoreça uma construção significativa da prática pedagógica.

No que se refere à natureza profissional do coordenador pedagógico, Cunha (2006, p. 123) chama a atenção para o fato de que a mesma deve ser pensada como “um processo” permeado pelos conflitos, “como um espaço de

construção de maneiras de ser e de estar na profissão e que é sensível às continuidades, descontinuidades, mudanças, inovações, rupturas”.

Enfim, somos levados a acreditar que é no exercício da profissão que vai sendo possibilitada a constituição das características dessa função e do desempenho desse papel. Entre os seus fazeres e saberes, o coordenador vai aprendendo, se desenvolvendo e constituindo-se como profissional.

### **1.2.3 Do papel do Coordenador Pedagógico na formação docente**

Em sua análise acerca das características do papel do coordenador pedagógico e suas percepções, assim como de diretores e professores, Placco, Almeida e Souza (2011) atribuem ao coordenador pedagógico a função de formação, em consonância com o projeto pedagógico da escola. Essa função deve estar imbricada com as funções de articulação e transformação, de modo a possibilitar o fortalecimento do coletivo e os avanços em torno da busca pela qualidade da prática pedagógica. Há de se compreender que, “como articulador, para instaurar na escola o significado do trabalho coletivo, como transformador, tendo participação no coletivo da escola, estimulando a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 230), o coordenador pedagógico se torna peça chave na trama das relações que se constituem no espaço/tempo da coordenação pedagógica.

Sendo assim, mostra-se a importância de o coordenador pedagógico atuar como um articulador entre o currículo proposto, os professores, o compromisso de instrumentalizá-los na elaboração das suas próprias ideias, possibilitando a reflexão, o questionamento, a crítica e a elaboração de alternativas em torno do projeto pedagógico da escola. Portanto, o coordenador torna-se, também, o formador do corpo docente.

De acordo com essa argumentação, o espaço do coordenador pedagógico não está totalmente assegurado, pois ocorrem desvios que ocasionam “engessamento do trabalho por meio das relações de poder tanto na escola, como em outras instâncias dos órgãos governamentais” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 233). Por essa razão, os coordenadores são movidos a construir seu espaço de atuação, cada qual a seu modo, gerando o que os autores em análise

denominam de “estilos” de coordenação, numa tentativa de atender às especificidades da escola em que atuam.

Ainda de acordo com essas ideias, os aspectos que dão sustentação e promovem a ação da coordenação pedagógica incluem:

Articular diferentes tipos de saberes, dominar saberes gerenciais, curriculares, pedagógicos e relacionais, inovar e provocar inovações, acionar saberes práticos adquiridos com a experiência cotidiana, atentar às mudanças na sociedade e repensar a formação de professores em curso na sua escola, lutando para garantir seu espaço e constância. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 234).

Tais aspectos geram certa preocupação no sentido de que, aliada a eles, vem surgindo uma sobrecarga de trabalho no que concerne à viabilização da ação do profissional da coordenação pedagógica. As exigências são muito abrangentes e isso faz com que nos interroguemos acerca de onde se situam os limites dessa atuação.

Aqui entendemos que a função do coordenador pedagógico não está esvaziada da responsabilidade de desenvolver a formação continuada. Entendemos que, na escola, o coordenador trabalha articulando os aspectos pedagógicos e de intervenção pedagógica e que, ao atuar nessa direção, ele está sim trabalhando numa perspectiva de formação continuada, muito embora todas as ações necessárias dentro da escola para a formação do professor não sejam de responsabilidade única do coordenador pedagógico e, sim, resultados de uma ação integrada que envolve o sistema (Secretaria de Educação), gestores e coordenador pedagógico.

No caso do Distrito Federal, quando se trata de sistema de ensino e gestão do que é público, temos a Secretaria de Educação do Distrito Federal, atuando na formação através da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal – Eape<sup>7</sup>. Em outra frente, temos a gestão escolar e regionalizada da educação que também assume essa formação junto aos professores das escolas. Além disso, temos a formação continuada que acontece via coordenador pedagógico, no espaço da coordenação pedagógica, que deve estar sempre voltada para as questões relacionadas ao processo ensino-

---

<sup>7</sup>Uma escola que tem como missão a formação continuada dos profissionais da Educação no Distrito Federal em consonância com as demandas da Rede Pública de ensino do DF, contribuindo para a educação de qualidade social e a valorização profissional dos educadores. Para mais informações acesse: <[http://www.eape.se.df.gov.br/?page\\_id=58](http://www.eape.se.df.gov.br/?page_id=58)>. Acesso em: 20 dez. 2012.

aprendizagem, com base no que foi diagnosticado, discutido, pensado e projetado junto aos professores, pais, alunos e gestores. Essa formação via coordenador pedagógico é implementada semanalmente, nos momentos da coordenação pedagógica coletiva escolar.

De acordo com Placco, Almeida e Souza (2011), os estudos acerca da temática da coordenação pedagógica ainda são considerados em um número bastante reduzido, por ser uma conquista da qual a escola não pode abdicar. Dessa forma, evidencia-se certa urgência no desenvolvimento de pesquisas nessa direção, uma vez que a presença do coordenador pedagógico na escola é de suma importância, havendo “[...] necessidade de compreender suas atribuições e práticas e, ao mesmo tempo, fundamentar princípios para suas ações” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 236), para que seu papel seja efetivamente valorizado e exigido em qualquer instituição educacional, no sentido de garantir melhor qualidade ao processo ensino-aprendizagem.

Tais autoras realçam ainda essa necessidade quando afirmam reconhecer a contribuição das pesquisas e reflexões acerca da função do coordenador pedagógico na compreensão do papel e constituição da sua natureza profissional.

Em consonância com Cunha (2006), o papel do coordenador pedagógico passa pelo relacionamento que se consuma no ambiente da escola diariamente, entre as possibilidades e dificuldades com as quais os docentes vão deparando a cada novo encontro, sempre partindo do pressuposto de que todos, em suas divergências, têm com o que contribuir na construção do espaço da coordenação pedagógica e na clareza dos aspectos que envolvem a atuação do profissional que assume essa função.

Soares (2012, p. 40) constata que “o coordenador pedagógico vê a educação como um espaço de aprendizagem e que, para tanto, reconhece que está em constante mudança, tornando-se parceiro político-pedagógico do professor”. Assim, entende que a formação possibilita a constituição profissional do coordenador pedagógico e a melhoria do ensino no que diz respeito à melhoria da prática pedagógica, ao desencadeamento de intervenções individuais e coletivas que atendam as necessidades dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

Pensar nessa formação continuada via coordenação pedagógica implica considerar o diferencial que um processo reflexivo pode ocasionar ao contexto

escolar no sentido de que as práticas possam ser revistas e ressignificadas. Implica, ainda, pensar tal como evidencia Villas Boas (2010) sobre os momentos de coordenação pedagógica que oportunizam o surgimento de projetos, ideias, e é nesses momentos também que as práticas educativas são analisadas e avaliadas.

O espaço da coordenação pedagógica coletiva é concebido por Vasconcelos (2009, p. 121) como “espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática de sala de aula e da instituição”. A formação nesse contexto educativo, por se fazer mecanismo de potencialização da reflexão, torna-se cada vez mais necessária em torno da consolidação de um trabalho pedagógico coeso e ancorado nas relações cotidianas, e o coordenador pedagógico assume um importante papel nesse processo. Dessa forma, a escola vai se constituindo num espaço de formação continuada, tendo na coordenação pedagógica, dentre suas atribuições, também uma boa estratégia de fortalecimento desse processo.

#### **1.2.4 Dos aspectos que favorecem a Coordenação Pedagógica e sua configuração**

Diante do caminho histórico percorrido pela coordenação pedagógica no Brasil, fica mais claro compreender o fato de a mesma não ter sido assumida inicialmente como espaço que exercitasse a reflexão no cotidiano escolar e pedagógico, mas com o fim de atender muito mais aos interesses políticos e econômicos, do que aos sociais, sempre de acordo com o contexto ou período histórico. Algo muito remetido ao ativismo, atrelado aos interesses oficiais.

Restava, portanto, nesse cenário, pouco espaço para o exercício do pensar, pois havia, conforme foi descrito anteriormente, uma fragmentação intensa das propostas pedagógicas e das atribuições dos profissionais dedicados ao espaço educativo como um todo. Afinal, de acordo com o histórico delineado, a figura do coordenador pedagógico configurada no papel do supervisor, do orientador e do inspetor escolar, significava muito mais controle e hierarquização de poder do que uma função voltada para o cumprimento dos objetivos pedagógicos.

Fernandes (2007) enfatiza que as reformas educacionais, por exemplo, nas escolas paulistas, por mais avanços que tenham promovido ao longo dos anos, ainda ocorrem num movimento muito mais de propiciar mecanismos de controle e monitoramento, reduzindo assim as perspectivas de um trabalho do coordenador

pedagógico marcado pela atuação ativa e autônoma. Estudos diversos mostram que em outros contextos não é diferente, já que as secretarias de educação dos estados investigados sempre buscam direcionar de modo bem pontual a ação dos respectivos coordenadores, por meio de documentos norteadores.

No caso do Distrito Federal, esses norteadores são: portarias editadas<sup>8</sup> a cada início de ano; Regimento das Escolas Públicas do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2009b); e Projeto Político Pedagógico (DISTRITO FEDERAL, 2012c), onde constam as condições de escolha e atribuições daqueles que vão desempenhar a coordenação pedagógica.

Por outro lado, Fernandes (2007) destaca a condição de ressignificação nas escolas, o que tais reformas orientam e direcionam, favorecendo o desenvolvimento de estratégias de resistência, elemento este propiciador de condições para a reflexão, a autonomia e o trabalho conjunto.

A democratização do ensino tem sido uma via possibilitadora da coordenação pedagógica como um espaço de debate, de diálogo, de tensão e questionamento, já que a transgressão vai tomando corpo, a partir das possibilidades que as relações sociais criam, mobilizando a articulação para mudanças, no contexto de todos os envolvidos no espaço/tempo da coordenação pedagógica. Assim, no contexto atual é muito grande a urgência de um espaço/tempo propiciador da reflexão, apoiado no coordenador pedagógico, como elemento chave no desencadeamento de um processo que estimule a criticidade, pois

[...] Estamos cientes de que precisamos construir novas bases para pensar e para intervir em nossas escolas. Essa construção tem no professor coordenador<sup>9</sup> um agente fundamental para garantir que os momentos de encontro na escola sejam proveitosos. É fundamental, ainda, a reorganização do tempo/espaço escolar, uma vez que experiências comprovam a importância de contarmos com o mínimo de duas horas/relógio por semana para reflexões coletivas. (CHRISTOV, 2009, p. 12).

Nesses termos, a coordenação pedagógica tem suas atribuições estipuladas em cada contexto vivido, conforme vão sendo delineados os processos e constatada a importância da reflexão sobre a prática docente com vistas a possibilidades de transformação da sala de aula. Assim, a prática pedagógica, a

---

<sup>8</sup>Conforme Portaria nº 29 publicada em 29 de janeiro de 2013 (BRASIL, 2013a).

<sup>9</sup>Atribuição de coordenador pedagógico nas escolas paulistas.

constituição intelectual, social e individual dos envolvidos no processo educativo vão sendo constituídos.

Por sua vez, Placco, Almeida e Souza (2011) chamam a atenção em suas pesquisas para a sobrecarga de atribuições que acabam sendo designadas a esse espaço/tempo de trabalho, podendo ocasionar um ritmo frenético para o coordenador pedagógico. Isso pode significar um dificultador na constituição desse espaço/tempo como possibilitador de reflexão e transformação.

Nessa perspectiva, Bruno e Abreu (2011) defendem a coordenação pedagógica como um espaço de possibilidades em que a experiência vai sustentando a teoria de acordo com a significação que vai sendo atribuída às construções que vão se efetivando coletivamente. Isso pode ser um elemento diferenciador desse espaço/tempo da coordenação pedagógica, um fator que imprime nuances de uma reflexão que vai sendo oportunizada pelo enfrentamento das adversidades cotidianas da escola.

Placco e Souza (2010) defendem que as possibilidades consolidam-se nas relações cotidianas, constituem-se na parceria e na cumplicidade que caminham rumo a uma proposta de processo ensino-aprendizagem que leva a marca de cada um dos envolvidos no processo coletivo de organização do trabalho pedagógico na instituição. Isso porque,

[...] como cada sujeito é único, sejam professores, sejam gestores, sejam alunos, não há modelo de trabalho coletivo a ser adotado para as escolas, pois cada processo deverá ser construído com base em seus autores, que deverão tomar parte efetiva dele, para que a adesão ao coletivo seja possível (PLACCO; SOUZA, 2010, p. 28).

Nesse sentido, as autoras nos levam à compreensão de que, quando uma construção como essa se faz possível, é porque, cotidianamente, a reflexão tem ganhado espaço entre os pares, e cada qual, na sua singularidade, contribui para a construção de um trabalho coletivo onde ensinar, formar e ser formado assumem significados que são partilhados, promovendo e constituindo motivação para as práticas e participação no coletivo.

Nessa linha argumentativa, a coordenação pedagógica é colocada numa dimensão que se propõe a atuar na prevenção de situações conflituosas e complexas no processo ensino-aprendizagem, dialogicamente, antecipando-se



frente a tais questões, propiciando condições de debate e redimensionamento de práticas educativas.

A partir dos momentos direcionados à formação continuada, são pensadas situações capazes de ressignificar a ação docente no intuito de que nessa dinâmica de repensar, de se questionar, aconteçam mudanças necessárias em sua atuação. Assim, pensa-se que o desencadeamento de um processo reflexivo a partir da existência de um espaço/tempo de coordenação pedagógica torna-se possível privilegiando o trabalho coletivo e com ele, a formação continuada.

Um processo reflexivo, bem marcado na argumentação de Placco e Souza (2010), que se dá a partir da existência de sujeitos que assumam a condição de coordenadores pedagógicos, preocupando-se com a escuta do outro, mas que também saibam se posicionar frente às adversidades encontradas. Nessa perspectiva reflexiva, de acordo com as autoras, é o coordenador que articula a construção coletiva e deve, ainda, considerar a importância de seu processo formativo, recompondo seus saberes, avaliando sua prática e redimensionando-a sempre que se fizer necessário.

Ainda no que diz respeito ao trabalho coletivo que acontece no espaço da coordenação pedagógica, Pierini e Sadalla (2010) assumem ser isso uma possibilidade privilegiada:

A formação continuada pode (e deve!) ser considerada um momento privilegiado, em que aos diferentes profissionais é possibilitado refletir sobre a natureza do fazer pedagógico e serem trabalhadas as crenças e as teorias escondidas (ou não) nas palavras e ações de cada um, defendendo as discussões e análises com os sujeitos e na própria situação na qual se desenvolvem as ações. (PIERINI; SADALLA, 2010, p. 85).

Nesse contexto, a coordenação pedagógica aparece como propiciadora do pensar em grupo, de um exercício reflexivo que mobiliza os sujeitos no intuito de se reinaugurarem em torno de seus conceitos e valores, redimensionando o trabalho pedagógico a partir das interrogações e das ações que se estabelecem nesse espaço preñado de saberes. Assim, consideramos que a coordenação pedagógica seria um espaço que não poderia ser encerrado em si mesmo.

Os dados da recente pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2010), junto a um grupo de coordenadores, apontam as seguintes características para o que, na visão dos pesquisados, seria positivo na ação do coordenador pedagógico:

- Capacitação, entendida como competência para desenvolver seu papel;
- Dinamismo;
- Flexibilidade;
- Iniciativa e criatividade;
- Dedicação;
- Comprometimento;
- Desenvolvimento;
- Solidariedade;
- Determinação;
- Ousadia;
- Espírito de liderança;
- Ser articulador do grupo;
- Ponderação;
- Bom senso para resolver os problemas;
- Saber mediar;
- Equilíbrio;
- Transparência;
- Honestidade e ética;
- Humildade;
- Otimismo (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2010, p. 238).

Sob a ótica das autoras, tais características referendam o que se espera da função do coordenador pedagógico, dando assim o perfil do exercício da função, o que contribui para a constituição do papel que se espera seja desempenhado por esse profissional.

Interessante ressaltar que nessa caracterização as autoras não separam em que tipo de atividade é esperado o desempenho de tais atribuições profissionais. No entanto, isso se esclarece quando, logo em seguida, informam que eles atuam “com gestão da aprendizagem, reuniões/articulações, acompanhamento pedagógico dos alunos, questões de disciplina, trabalhos administrativo-burocráticos, atividades extracurriculares e ação” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2010, p. 239).

Atenta-se assim para a ideia daquilo que já foi anteriormente abordado sobre uma possível sobrecarga de atribuições designadas a esse profissional e sobre as tensões que brotam em relação à sua constituição profissional. Nessa direção há uma busca pela institucionalização **do papel** e da **função de coordenador pedagógico**, na medida em que tanto este papel quanto esta função ainda estão em processo de consolidação. Um processo de busca meio solitário, considerando que, conforme afirma Mate (2009, p. 20) “não há, felizmente, uma tradição ou modelos que condicionem tais práticas”, o que consideramos salutar, por entendermos que modelos são limitadores. A autora ainda procura nos conscientizar de uma visão de coordenador em processo de constituição pessoal, próprio de um

determinado contexto. Entendemos que cada comunidade educativa tem suas necessidades e, nessa dinâmica, o coordenador vai buscando adequar sua atuação de forma a atender essas necessidades.

Concluimos que a autora diz “felizmente” em razão de que pensa ser assim uma constituição que tem possibilidades de ser marcada pela reflexão, pela dúvida, pelas relações que se estabelecem a partir dos conhecimentos que se tem, pela perspectiva do aprendizado que vai sendo ocasionado pelo diálogo que se estabelece entre os pares que se unem em razão da busca de construção de um trabalho autêntico, ganhando autonomia no seu espaço de atuação, na contramão dos modelos que somente atuam encarcerando perspectivas e possibilidades. Isso vem ao encontro da afirmação de que “a busca pela definição da função do professor coordenador pedagógico, nesse momento, talvez se faça a partir e no interior das relações travadas no dia a dia da escola em caminhos e atalhos a serem construídos/seguídos” (MATE, 2009, p. 21).

Nessa perspectiva, pode-se concluir que não é possível a padronização de modelos para a função da coordenação pedagógica, mas que seria importante a criação de diferentes significações para o papel do coordenador pedagógico. Cada contexto é uma página marcada por diferentes histórias e outras experiências, com peculiaridades exigentes de desfechos também diferenciados. Assim, marca-se a ideia de que é possível que, em cada escola, de acordo com o seu cenário particular, o coordenador vá se constituindo, num processo de busca constante.

### **1.2.5 Das expectativas e possibilidades para o desempenho da ação do coordenador pedagógico**

De acordo com a visão desenvolvida pelo grupo de coordenadores pesquisado por Cunha (2006), espera-se o incentivo, a colaboração e a parceria, fazendo com que estes atores possam agir como interlocutores que se engajam na construção de um sentido para o trabalho coletivo, concordando que a troca de experiências e a reflexão são o ponto de partida para o trabalho.

Em consonância com tais ideias, Placco, Almeida e Souza (2011) argumentam sobre uma expectativa em torno da construção de uma autoridade e formação de valores, “[...] autoridade que exclui a coerção como meio de conquista,

exercitando a responsabilidade, o autorrespeito, a autonomia” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 36).

Três ações são listadas pelas referidas autoras no intuito de possibilitar essa construção de autoridade e formação de valores, sendo a primeira delas a necessidade de lidar com as diferenças no que diz respeito aos seus próprios valores no exercício da função, de como tem se constituído o coordenador pedagógico, pois isso influencia na forma como desempenha seu papel. A segunda ação seria a discussão coletiva do Projeto Político Pedagógico escolar, pressupondo o respeito e a compreensão do outro e dos seus valores. E, por fim, a terceira ação do coordenador pedagógico nessa construção seria entender a singularidade no coletivo e o coletivo no singular, apostando de fato na interação, nos objetivos em comum, e nunca considerando todos iguais.

Dando sequência a esse raciocínio de Placco, Almeida e Souza (2011), reforça-se a expectativa de que o espaço coletivo possa vir a ser garantido na escola. A possibilidade de um espaço em que as construções, os embates, os conflitos, tenham oportunidades de se manifestar, sendo confrontados cotidianamente, sem desmerecer o conhecimento que aí se manifesta e, ainda, sem intimidar os que aprendem ou os que ensinam; um espaço em que cada um tenha a sua singularidade respeitada. A ideia de um espaço/tempo que venha a ser preenchido pelas relações sociais e que, a cada novo desafio, possa se estreitar e se fortalecer no debate, nas discussões e nas negociações.

Muitas questões são suscitadas ao longo do estudo de Cunha (2006) como entraves para o exercício da coordenação pedagógica: acúmulo de funções, falta de preparo, condições de trabalho precárias, carga horária extrema, excesso de atribuições, dentre outras, chamando a atenção para a necessidade de equalização da atuação desse profissional.

Nesse sentido, a autora faz um alerta necessário e pertinente: “solicitações, emergências e conflitos fazem parte do cotidiano e não podem ser erradicados completamente. Necessário é gerenciar as intercorrências de modo que o trabalho não fique à mercê dos imprevistos” (CUNHA, 2006, p. 164).

Dessa forma, somos levados a acreditar que se evidencia a importância do planejamento, em termos de organização do trabalho de coordenação e de se ter clareza dos objetivos da proposta de trabalho, de modo que a função não se desvirtue e que não acumule atividades em excesso.

Mate (2009) nos conscientiza de que não existem fórmulas prontas a serem seguidas no exercício da coordenação pedagógica e de que vários estilos estão em processo de construção no dia a dia escolar. Alerta ainda para a questão de que a definição do papel do coordenador pedagógico pode estar se constituindo nas relações que se dão em torno da prática pedagógica cotidiana da escola, por meio dos mecanismos individuais, inovadores e marcados pela singularidade, que vão sendo traçados a partir das necessidades que vão se dando nesse contexto.

Em face desse pressuposto, imprimimos a essa busca a preocupação com a compreensão da atuação e do alcance da ação desse profissional na escola, já que o que dimensiona o trabalho do coordenador pedagógico são as questões pedagógicas, haja vista as atribuições delineadas para a sua atuação.

Se é delegado ao coordenador pedagógico participar de planejamento, orientação, acompanhamento e suporte à implementação da proposta pedagógica, numa perspectiva de trabalho conjunto (DISTRITO FEDERAL, 2009b), espera-se que o profissional que exerce a função esteja em sintonia com os outros profissionais da escola, seus pares, considerando que, de acordo com o que está previsto na legislação para distribuição de carga horária (DISTRITO FEDERAL, 2013a) e sendo ele um eleito do grupo, deve estar em consonância com uma proposta pedagógica que, a princípio, seja fruto da construção coletiva (VASCONCELOS, 2009).

De acordo com o que defendem André e Vieira (2011), as inúmeras atribuições destinadas ao coordenador pedagógico exigem que ele seja capaz de mobilizar os mais variados saberes numa perspectiva de inovar, dada a variedade de situações que surgem a todo o momento na escola.

Como já foi dito, a formação continuada dos docentes é uma das atribuições mais recorrentes dentre aquelas delegadas ao coordenador pedagógico na literatura nacional voltada para a temática. Autores como Placco e Souza (2010), Placco, Almeida e Souza (2011), Cunha e Prado (2006, 2010), Almeida (2010), Christov (2009), Pierini e Sadalla (2010), Fernandes (2004, 2007, 2012), Garrido (2009) e Geglio (2010) entendem que também é uma das atribuições do coordenador a responsabilidade dessa formação no espaço/tempo da coordenação pedagógica. Podemos e devemos advertir, no entanto, que essa função não deve ser exclusiva dele.

Vasconcelos (2009) e Almeida (2010) reafirmam que o papel do coordenador pedagógico é também de colaborar tanto na formação individual e coletiva quanto no aperfeiçoamento dos professores e na constituição coletiva do grupo, tendo como especificidade sua atuação nos “processos de aprendizagem em qualquer lugar, onde quer que ocorram” (VASCONCELOS, 2009, p. 90), entendendo que, nesse processo, o projeto político pedagógico da escola, como pano de fundo do diálogo nos momentos de atuação, exerce um papel de coesão na organização do trabalho pedagógico.

Placco e Souza (2010) e Placco, Almeida e Souza (2011) discutem saberes e aprendizagens pertinentes à ação do coordenador pedagógico no espaço escolar e atribuem a esse profissional interlocução, mediação e transformação no processo formativo docente. Mediação aqui entendida como intervenção que possibilita a mudança, na perspectiva vigotskiana, que aponta: “o acesso à produção da cultura, cuja apropriação transforma o modo de funcionamento do psiquismo humano é, necessariamente, realizada pelo Outro, representado, por sua vez, pelas pessoas de nossas relações” (PLACCO; SOUZA, 2010, p. 50). As autoras defendem ainda que “a formação que acontece no interior da escola pode ser potencializada quando conta com o coordenador pedagógico enquanto mediador do trabalho docente coletivo” (PLACCO; SOUZA, 2010, p. 39).

Cunha e Prado (2006, 2010) evidenciam a formação de professores que ocorre no espaço da escola no sentido de que essa formação, mediada intencionalmente pelo coordenador pedagógico, individual ou coletivamente, pode vir a ser uma experiência de desenvolvimento pessoal e profissional. No entanto, Christov (2009) trata da orientação do processo de formação continuada em serviço como função principal do coordenador pedagógico e analisa os entraves que ocasionam interrupções no processo de desempenho dessa função.

Pierini e Sadalla (2010) chamam a atenção para o fato de que o trabalho coletivo ocorrido no espaço escolar é uma oportunidade de formação continuada. De acordo com esse olhar, pressupõe-se que é na interação com o outro que os sujeitos se formam.

As autoras chamam atenção ainda para as questões constitutivas desse processo de formação continuada, falam dos dilemas enfrentados pelo coordenador pedagógico no desempenho da sua função, do que as relações em grupo podem potencializar em termos de reflexão e afirmação ou redimensionamento das práticas

que se dão dia a dia na escola. Tais questões nos remetem à importância do papel das relações no desempenho da ação do coordenador pedagógico.

Fernandes (2004, 2007, 2012) aborda as questões relacionadas às dificuldades vivenciadas pelos coordenadores pedagógicos no estado de São Paulo e aponta que o trabalho do coordenador pedagógico foi instituído com atribuição de articular o trabalho coletivo, o que tem sido objeto de muita reflexão.

Garrido (2009) atribui ao coordenador pedagógico a responsabilidade pela formação continuada na escola, mas mostra as adversidades e alia a essa discussão e a essa atribuição a necessidade de um processo formativo voltado para o coordenador pedagógico.

Villas Boas (2010) entende que quando os professores que atuam numa escola se reúnem na coordenação pedagógica para discutir, analisar, planejar, avaliar, socializar práticas do trabalho desempenhado, esse espaço, pelo exercício que aí se faz, torna-se locus privilegiado de formação continuada, dentre outras possibilidades. A autora ainda é assertiva ao afirmar que “a coordenação pedagógica implica a existência de um coordenador e de trabalho coletivo” (VILLAS BOAS, 2010, p. 76).

A formação, sob a visão desses autores, é colocada como necessária em razão do saber e fazer humanos, que se ressignificam cotidianamente (CHRISTOV, 2009) e, em sintonia com as ideias de Vigotski (2003), em razão de que o processo educativo se constitui de forma dinâmica, ativa e dialética, envolvendo incessantes combates entre o ser humano e o meio, que vai se modificando e obrigando-nos a rever e ampliar o que aprendemos constantemente.

Interessa-nos saber como os professores percebem a atuação do coordenador pedagógico, qual o alcance de sua ação, quais as concepções acerca da repercussão do papel e da função do coordenador e quais as ações desenvolvidas por ele na organização das práticas educativas, tendo em vista que

[...] As formas antigas de estudarmos nossa realidade, a partir de categorias previamente postuladas e de modelos de análise que enquadraram e silenciaram possibilidades de compreensão, devem ser substituídas por análises que contemplem a complexidade e dinâmica surpreendente do cotidiano denso de relações e trajetórias de múltiplas significações (CHRISTOV, 2009, p. 13).

Esta é, pois uma das tarefas a que nos propomos neste estudo.

### 1.2.6 Da formação do Coordenador Pedagógico

Vasconcelos (2009) nos leva à percepção de que é no confronto que as ideias se desenvolvem, se solidificam e se tornam possibilidades concretas de ação, de ressignificação das práticas pedagógicas no dia a dia da escola. É interessante e construtivo “garantir condições para o pensamento divergente, espaço de liberdade” (VASCONCELOS, 2009, p. 112). Nessa perspectiva, consideramos que o exercício de constituição coletiva exige preparação, formação por parte dos coordenadores, a exemplo do que ocorre em algumas regiões do país.

No Brasil, a formação direcionada aos coordenadores pedagógicos ainda é muito ampla ou muito restrita.

No caso do Distrito Federal, os coordenadores têm uma rotatividade muito grande, em razão de ser uma escolha que se dá a cada novo ano letivo, entre os professores da escola. Contribui ainda para essa rotatividade o fato de que os docentes mudam muito de escola, por razões das mais variadas. Tal mudança se dá em um processo de remanejamento, previsto na legislação local, que acontece anualmente.

Algumas propostas de curso de formação para os coordenadores pedagógicos locais, intermediários e centrais, são oferecidas pela Secretaria de Educação através de sua escola de formação, a Eape.

Anualmente, acontece um curso direcionado aos coordenadores pedagógicos das instituições públicas do Distrito Federal, mas o que ocorre é que há um número definido de vagas, sempre menor que a demanda e, assim, nem todos os que anseiam têm acesso à formação. A justificativa para tal fato é que na Secretaria de Educação existe um número maior de coordenadores para serem formados que de formadores atuando na Eape. Argumenta-se que é preciso garantir pelo menos a formação de um coordenador por escola e, à medida que o tempo for passando, todos vão sendo gradativamente formados. Mas o fato é que na mobilidade recorrente isso fica dificultado.

Além dos cursos oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, ocorreram algumas iniciativas isoladas, tal como o curso oferecido pelo Leppae, um grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da UnB, em parceria com as Coordenações Regionais de Ensino da Secretaria de Educação do Distrito Federal.



Em 2012, firmou-se um incentivo do Governo Federal, pelo Ministério da Educação, com o Programa Nacional da Escola de Gestores da Educação Básica Pública, em parceria com o Governo do Distrito Federal, quando foi estabelecido um convênio com a Universidade de Brasília, via Centro de Formação Continuada para Professores – CFORM, para que fosse oferecido um Curso de Especialização para os profissionais que atuam na coordenação pedagógica das escolas. Nesse processo, foram oferecidas 400 vagas para os profissionais do Distrito Federal e entorno, o que ainda ficou aquém da demanda, pois existiu a limitação de apenas uma vaga por escola (no DF, existem escolas com até oito coordenadores<sup>10</sup>, como é o caso dos CAICs<sup>11</sup>).

Alguns autores afirmam e defendem que a experiência de professor em sala de aula respalda o trabalho do coordenador pedagógico. É bom lembrar que, dentre os critérios para ser coordenador pedagógico nas escolas, de um modo geral, existe a exigência da experiência de pelo menos três anos em regência de classe<sup>12</sup>. De acordo com essa visão, esse profissional, que vem da sala de aula e assume a coordenação pedagógica na escola, tem a possibilidade de falar a linguagem pedagógica necessária para organizar, analisar, dialogar e intervir, propor e articular o trabalho coletivo e as práticas que se dão no interior da escola, priorizando o processo ensino-aprendizagem.

Além disso, na literatura investigada, conforme veremos a seguir, pudemos perceber que existem alguns cursos voltados para a formação dos coordenadores pedagógicos de modo geral, mas isso é algo que ainda nos parece demandar avanços.

---

<sup>10</sup>No caso do Distrito Federal, vide Portaria nº 27, de 02 de fevereiro de 2012, que foi publicada no dia 06 de fevereiro de 2012, no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF), que 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 (BRASIL, 2012a, grifo nosso).

<sup>11</sup>Centros de Atenção Integral à Criança. Escolas que atendem, da creche ao 5º ano das séries iniciais da educação básica.

<sup>12</sup>Portaria nº 29 de 29 de janeiro de 2013, publicada em 01 de fevereiro de 2013, no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF), na seção I, página 10, que 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 (BRASIL, 2013a).

De acordo com a pesquisa da Fundação Victor Civita, realizada em 2010 e 2011<sup>13</sup>, acerca do perfil do coordenador pedagógico brasileiro, os coordenadores reconhecem que a **competência para desempenhar seu papel e buscar formação permanente** é característica de um bom coordenador, delegando à Secretaria de Educação a responsabilidade por tal formação. Entretanto, de acordo com os dados da pesquisa, não é o que acontece de fato pelo país. Um percentual maior de coordenadores investigados (38%) alega que procura por si mesmo a formação, se atualizando e estudando de maneira autônoma, e uma parte menor desse público (36%) afirma que a formação acontece via Secretaria de Educação do seu estado.

A formação do coordenador pedagógico poderia ser um aspecto relacional com a possibilidade de legitimidade e fortalecimento do seu papel na escola, ocupando um espaço significativo no ambiente educativo à medida que vivencia os dilemas educacionais no seu espaço de atuação. Para tanto, ele é o profissional que tem sua atribuição “[...] associada ao processo de formação em serviço dos professores” (CHRISTOV, 2009, p. 9). Ainda de acordo com as ideias da autora, a realidade muda e, com ela, os saberes que construímos.

Assim, é necessária atualização não somente para análise do que muda na prática, mas também para avançarmos em relação às mudanças pretendidas ou pensadas, o que leva à compreensão de que é possível que a construção de novas bases para pensar e intervir nas escolas venha a se fortalecer no papel desenvolvido pelo coordenador pedagógico.

#### *1.2.6.1 A Trajetória Histórica da Experiência da Coordenação Pedagógica no Distrito Federal*

Compreender a atuação do coordenador pedagógico e o alcance de sua ação na escola implica a construção de um panorama que possibilite analisar como surgiu e como se desenvolveu essa experiência, especialmente no Distrito Federal, que é a unidade da federação onde se localizam as instituições investigadas.

Buscando entender esse processo, percorremos algumas pesquisas que tratam da temática em outras unidades da federação tais como São Paulo

---

<sup>13</sup>Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/perfil-coordenadores-pedagogicos-605038.shtml>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

(FERNANDES, 2004, 2012 e GOMES, 2011) e Belo Horizonte (ARAÚJO, 2007), donde se conclui que há certa proximidade das experiências analisadas com a que se realiza aqui no Distrito Federal em alguns aspectos, por exemplo, a época da regulamentação; o fato de o coordenador pedagógico ser eleito dentre o grupo de professores; de estar, na maioria das vezes exercendo a docência; de ter entre uma das suas atribuições a formação continuada; e de ter, no regimento escolar do seu estado ou município, o Projeto Político Pedagógico como norteador da sua ação.

De outro lado, observa-se que há distanciamento entre as propostas, especialmente em três aspectos: a questão de que alguns estão inseridos num contexto de gestão democrática e outros não; o contexto de surgimento da função e, no caso do Distrito Federal, a existência de um tempo/espaço específico para o trabalho do coordenador com os professores. Este último aspecto se sobrepõe, porque está voltado para o protagonismo do coordenador pedagógico no que diz respeito à articulação e reflexão do pensar e do fazer pedagógico no interior da escola. São três horas diárias, de modo a facilitar tanto a coordenação coletiva, a formação continuada, assim como a coordenação individual, sendo esta última fora do ambiente escolar, com objetivo de que o professor estabeleça conexão com outras redes de informação (DISTRITO FEDERAL, 2012c).

Conhecer o que a literatura traz acerca das experiências citadas em diferentes estados pode favorecer o desenvolvimento de uma análise mais acurada, apontando em qual das experiências analisadas o papel e a função do coordenador pedagógico mais se aproxima do que dele se espera nas realidades investigadas e do que os autores analisados afirmam com relação à coordenação pedagógica. Esse conhecimento pode mostrar se temos, no Distrito Federal, clareza das concepções que os coordenadores e professores têm a respeito dessa função. Pode, também, possibilitar a análise das ações desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos no seu contexto, com o escopo de compreender a atuação e o alcance da ação desse profissional dentro da escola.

Por ser o Distrito Federal o nosso contexto de pesquisa, com base nas informações obtidas na retomada histórica do espaço/tempo da coordenação pedagógica na rede pública de ensino desta unidade da federação, realizada pela pesquisa de Araújo (2010), faremos uma breve configuração panorâmica dessa realidade, para nos situarmos em termos de realidade e avançarmos na discussão a que nos propomos.

Consta da pesquisa que, nos anos 1960, temos os primeiros indícios de um espaço/tempo chamado horário complementar, por intermédio de uma iniciativa da Secretaria de Educação, como parte de uma estratégia para minimizar os índices de reprovação pelo sistema de ensino público do Distrito Federal. O horário complementar era um espaço criado para que os docentes pudessem, num movimento coletivo, alavancar a qualidade do ensino. Juntos, deveriam planejar e confeccionar materiais, além de pensar a avaliação (ARAÚJO, 2010).

Com isso, delineava-se a defesa de que o trabalho coletivo no espaço da coordenação pedagógica é que fortalece o coletivo docente e pode constituir-se em importante ferramenta na viabilização da qualidade dos fatores que envolvem a prática pedagógica e o processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, Placco (2010a), ressalta:

Nessa parceria, novos significados são atribuídos à prática educativa da escola e à prática pedagógica dos professores, e, ao mesmo tempo, é suscitada a participação dos professores, em um espaço formativo contínuo, com o desenvolvimento e a ampliação da consciência de todos os atores educativos da escola sobre seus compromissos como educadores: a melhoria do trabalho pedagógico na escola. (PLACCO, 2010a, p. 26).

Assim, a trajetória histórica de constituição do espaço/tempo da coordenação pedagógica no DF foi-se desenvolvendo mediante muitas ações que buscavam uma educação cada vez melhor. Dentre elas, em 1975, objetivando maior sucesso nas práticas de alfabetização, realiza-se o Projeto ABC<sup>14</sup>, como uma nova alternativa na batalha contra as altas taxas de reprovação e evasão nas turmas de alfabetização da escola pública. O projeto ABC deu origem, na década de 1980, à criação e implantação dos ciclos de alfabetização nas escolas públicas do Distrito Federal, sob a denominação de CBA (Ciclo Básico de Alfabetização).

À época, tanto do Projeto ABC, quanto do CBA, o espaço da coordenação pedagógica era representado por pessoas que passavam por formação prévia, organizada pela Secretaria de educação, para orientar as etapas e fases do trabalho pedagógico a ser desempenhado pelos docentes, constituindo-se em elemento deveras diferenciado na concretização das propostas pedagógicas.

Naquela ocasião, os professores eram orientados, uma vez por semana, em encontros devidamente preparados e organizados, por um coordenador que os

---

<sup>14</sup>Maiores informações em: Projeto ABC: estudos experimentais em alfabetização. Separata do Projeto ABC, relatório. Brasília, 1984 (DISTRITO FEDERAL, 1984 apud ARAÚJO, 2010).

“instrumentalizava” na apropriação das técnicas e estratégias pedagógicas a serem realizadas em sala de aula (DISTRITO FEDERAL, 1991).

Podemos dizer que havia, ainda, alguns vestígios do tecnicismo nos projetos mencionados, particularmente no repasse das estratégias pedagógicas por parte dos coordenadores, dentro dos Centros de Alfabetização.

Os encontros se configuravam, pois, como momentos voltados muito mais para a instrução, sendo que o espaço para reflexão era ainda um processo bastante tímido. Não se questionava muito, recebia-se, fazia-se, executava-se. No entanto, esses momentos foram identificados como atividades de coordenação pedagógica.

Por ocasião do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), em 1986<sup>15</sup>, os professores, que já possuíam o direito a um dia dedicado à coordenação pedagógica<sup>16</sup>, eram orientados a se dirigirem ao chamado Centro de Alfabetização<sup>17</sup>. A estratégia tinha por objetivo possibilitar que os professores observassem as aulas realizadas por professores que tinham mais tempo de estudo e, assim, aprendessem práticas de ensino que podiam dar mais segurança no processo de desenvolvimento da prática pedagógica de cada um, em torno da proposta pedagógica em pauta (ARAÚJO, 2010).

Interessante ressaltar que, nos Centros de Alfabetização, os professores tinham somente 20 horas-aula semanais de regência, e as outras 20 horas-aula eram dedicadas a estudo e preparação para encontros de formação, direcionado aos professores das séries iniciais da educação básica, das outras escolas da cidade.

Entretanto, essa dinâmica de observação era sempre marcada por uma lacuna, que se estabelecia em função de que os professores das escolas que estavam ligadas aos Centros de Alfabetização não tinham essas 20 horas de coordenação pedagógica para se dedicarem ao estudo e ao planejamento para desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, e isso gerava impasses. Além disso, outra lacuna que se instalava era a configuração de uma “aula de demonstração”, uma espécie de modelo a ser seguido, como se fosse uma “receita”.

---

<sup>15</sup>Data definida de acordo com os estudos de Araújo (2010), já de acordo com os estudos de Tolentino (2007) essa data é de 1985. Ressaltamos que seguimos o que foi definido no estudo de Araújo (2010) por ser uma pesquisa mais atual.

<sup>16</sup>Sua ausência em sala de aula era suprida pelo professor dinamizador, que desenvolvia conteúdos relacionados a Ed. Artística, recreação e jogos e datas comemorativas (ARAÚJO, 2010, p. 17).

<sup>17</sup>Cada cidade satélite tinha uma dessas escolas, que funcionava como um centro de difusão pedagógica. Era uma escola que desenvolvia a orientação pedagógica dos demais professores da cidade, em torno das propostas pedagógicas defendidas pela Secretaria de Educação do DF.

Isso também era questionado sempre, porque os professores já anunciavam a consciência de que cada contexto é único e de que uma “receita” não se aplica tão facilmente em realidades com características e diagnósticos diferenciados.

No entanto, nesse espaço de repasse de orientações, havia também momentos de debate acerca do que foi observado em sala de aula, dos aspectos positivos e negativos, das facilidades e dificuldades observadas no processo de ensino-aprendizagem vivenciado por todos. Podemos dizer que era uma espécie de “laboratório de aprendizagem”, que oportunizava reflexão em torno da prática pedagógica, pois cada um tinha o seu momento de fala. Dessa forma, era um momento em que a reflexão podia se fortalecer, ainda que de modo incipiente. Esse processo foi vivenciado por esta pesquisadora, a partir de 1989, data de ingresso na então Fundação Educacional do Distrito Federal, hoje Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF), como docente de séries iniciais. Em 1994, assumimos a docência no Centro de Alfabetização, na cidade satélite de Sobradinho, onde vivenciamos muitos momentos de “aulas de demonstração”.

O CBA foi extinto no final da década de 80 em razão do alto índice de alunos retidos no segundo ano, porque não se alfabetizavam, sendo retomada a seriação como estratégia pedagógica. Toda essa dinâmica deixou como grande herança a função do coordenador pedagógico, devidamente regulamentada, e isso representou um grande ganho para o espaço da organização do trabalho pedagógico na rede pública de ensino do Distrito Federal (ARAÚJO, 2010, p. 16).

Começava assim a saga de uma trajetória constitutiva do papel do coordenador pedagógico nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal.

De acordo com as informações de Araújo (2010), justificavam-se os fracassos da educação, constatados pelos índices de reprovação/retenção, em razão do pouco tempo dedicado à coordenação pedagógica, e a conquista da ampliação desse tempo para todas as escolas públicas do DF, objetivando maior qualidade do ensino público, tornou-se uma bandeira de luta por longa data.

A reivindicação das 20 horas de coordenação pedagógica para todas as escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal veio a se concretizar, como fruto da mobilização e da luta da categoria de professores, com o advento da “Proposta Político Pedagógica Escola Candanga: uma lição de cidadania”, implementada em 1995, após a eleição do primeiro Governador do Partido dos Trabalhadores no DF. Aquele foi tido como um governo democrático e popular, que

tinha a expectativa de privilegiar os filhos dos trabalhadores com uma educação que tivesse a perspectiva de superar os índices de evasão e repetência.

Com a Escola Candanga<sup>18</sup>, os tempos e espaços educativos e o currículo foram totalmente redimensionados. A proposta possibilitava que o currículo fosse trabalhado ao longo de um período de tempo maior, permitindo maior respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem que os estudantes apresentavam. Configurava-se assim a proposta da organização escolar em ciclos (BRASIL, 1997).

Com isso, iniciou-se na rede pública de ensino do Distrito Federal, a jornada ampliada: os professores da rede pública de ensino passaram a atuar em regência durante 25 horas-aula semanais, em uma única turma, tendo 15 horas de sua jornada semanal dedicadas a atividades outras, inseridas na coordenação pedagógica. A jornada ampliada foi regulamentada pela instrução de nº 395, de 12/02/1992 (DISTRITO FEDERAL, 1996), que revogou a orientação nº 01/89-90, que anteriormente normatizava essa forma de atuação docente. A nova instrução trazia uma concepção de coordenação pedagógica como “momento primordial para a organização da prática coletiva” (DISTRITO FEDERAL, 1996, p. 11).

O documento norteador da Escola Candanga (DISTRITO FEDERAL, 1996) trazia uma concepção de coordenação pedagógica voltada para uma ação coletiva, que envolvia reflexão e formação continuada, no sentido de contribuição para uma prática pedagógica de qualidade, sendo que ao coordenador cabia o papel de favorecimento do trabalho coletivo, traçando para esse profissional um perfil de liderança, criatividade, empreendimento, fundamentação teórica e bom relacionamento interpessoal.

Em 1998, retoma-se, novamente, a seriação no ensino público do DF, em razão das mudanças no cenário político, que se configuraram como ideais pedagógicos bem mais tradicionais do que anunciava a proposta da Escola Candanga.

Araújo (2010) nos informa ainda que, a partir do ano de 2000, a jornada ampliada passou a vigorar em toda a rede de ensino pública da capital do país.

A autora atualiza ainda que, em 2005, implanta-se, no Distrito Federal, uma nova proposta pedagógica para as séries iniciais, o Bloco Inicial de

---

<sup>18</sup>Cadernos da Escola Candanga: Diretrizes Operacionais (DISTRITO FEDERAL, 1996).

Alfabetização (BIA), em atendimento às políticas de ensino do MEC, que amplia o Ensino Fundamental para nove anos.

Assim,

Na Proposta Pedagógica do BIA, o espaço/tempo de coordenação pedagógica aparece como possibilidade de constituição da formação continuada<sup>19</sup> dos professores, condição imprescindível para o sucesso da estratégia. Essa formação deve fundamentar-se em uma perspectiva crítico-reflexivo, implicando dessa maneira “otimização dos espaços e tempos destinados à coordenação pedagógica como possibilidade de construção coletiva, trocas de experiência e vivências significativas para o aprimoramento do fazer pedagógico.” (DISTRITO FEDERAL apud ARAÚJO, 2010, p. 21).

Constata-se que a coordenação pedagógica na rede pública de ensino do Distrito Federal sempre esteve vinculada à implantação e ao desenvolvimento de estratégias de formação continuada docente, para combater o fracasso escolar ou aprimorar a qualidade da educação o que, nessa trajetória de reconstrução histórica, podemos afirmar que não se diferencia muito das experiências anteriormente analisadas, São Paulo e Belo Horizonte, que também foram implementadas em atendimento a propostas de governo similares às anteriormente descritas para o DF.

Nesse contexto de reformulação de proposta pedagógica, o coordenador pedagógico aparece como mediador do processo de inovação do fazer pedagógico, o que se estabelece na Portaria nº 74, de 29 de janeiro de 2009 (DISTRITO FEDERAL, 2009a), regulamentando a coordenação pedagógica no interior das escolas públicas do Distrito Federal. Araújo (2010, p. 22) destaca:

O documento em questão apresenta os procedimentos e critérios para o exercício da função do coordenador, entre os quais: ser professor integrante da Carreira do Magistério Público do DF; ter pelo menos três anos de regência de classe; ter jornada de trabalho de 40h semanais na mesma instituição; ser indicado pelos demais colegas da escola; ter habilidade para a promoção de intercâmbios de experiência, para o cultivo de relações interpessoais e profissionais; e ter aptidão para estimular o trabalho coletivo e a reflexão entre os professores.

Ainda em 2009, a Secretaria de Estado de Educação pública, no seu Regimento Escolar (DISTRITO FEDERAL, 2009b), a previsão de algumas questões em torno da organização das funções pedagógicas nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal como, por exemplo, estabelecendo na seção III, artigo 11

---

<sup>19</sup>Formação continuada aqui entendida como propiciadora de instrumentalização docente quanto ao desenvolvimento de uma prática pedagógica que estimule a aprendizagem reflexiva (DISTRITO FEDERAL, 2008).



(DISTRITO FEDERAL, 2009b), que haverá um supervisor pedagógico na escola e que compete a este profissional a assistência ao Diretor e ao Vice-diretor nos assuntos pedagógicos que giram em torno da implementação, acompanhamento e avaliação da Proposta Pedagógica vigente para a instituição educacional. Além disso, cabe a ele atuar na viabilização da formação continuada a partir das necessidades educacionais detectadas pela coordenação pedagógica. E, ainda, articular as ações dos coordenadores pedagógicos, coordenar e acompanhar, de acordo com suas competências específicas, o Serviço de Orientação Educacional, a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e os profissionais que atuam na Sala de Recursos, no atendimento aos alunos que apresentem transtornos funcionais, com o intuito de primar pela qualidade do processo ensino-aprendizagem da escola a que está vinculado.

É interessante destacar que o cargo de supervisão pedagógica no Distrito Federal tem sido um cargo comissionado, com vinculação ao grupo gestor da escola, composto, entre 2000 e 2010, por cargos de confiança do governador da capital federal. Os gestores (diretor, vice-diretor,) realizavam uma prova de entrada e, assim, eram destinados ao cargo, a partir do melhor resultado obtido.

Muitas vezes, a exemplo do que ocorreu ao longo da década de 2000–2010, a escolha de profissionais para o cargo de gestor tinha um cunho muito mais político do que pedagógico, já que os candidatos sempre estavam em harmonia com os ideais políticos do governo em vigência. Os supervisores pedagógicos e administrativos, por sua vez, eram indicados ou pelos gestores ou por líderes partidários que atuavam naquele cenário. Não era um processo de eleição democrática, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, através do voto, como propunha a extinta Escola Candanga.

A partir de 2010, com a eleição do atual governador, em 2012, representante de uma ampla coligação partidária de oposição, intensificou-se a pressão dos trabalhadores da educação para democratização da escolha dos gestores das escolas públicas. Com a ação organizada desses profissionais e a atuação do Sindicato dos Professores do Distrito Federal, Sinpro/DF, aliados a outras forças sindicais da Capital, produziram-se muitos embates, que

impulsionaram o atendimento de uma antiga reivindicação: a Gestão Democrática<sup>20</sup>, para as escolas públicas do Distrito Federal.

Assim, os candidatos à direção e à vice-direção das escolas públicas passaram a se submeter ao voto da comunidade escolar em geral.

O Regimento das Escolas Públicas do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2009b) traz, no seu artigo 20, a finalidade da coordenação pedagógica como sendo a de “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” (DISTRITO FEDERAL, 2009b, p. 16-17). Essa atribuição, de certa forma, direciona a função da coordenação pedagógica para o atendimento dos interesses do Estado.

Ao determinar em seu parágrafo único que “a coordenação pedagógica está sob a responsabilidade do coordenador pedagógico, designado de acordo com a legislação vigente” (DISTRITO FEDERAL, 2009b, p. 23), o regimento, de certa forma, traz uma legalidade para o coordenador pedagógico, em relação ao exercício da sua função. De toda forma, perante a legislação em pauta, está determinado que esta função é legitimamente reconhecida pelo Estado.

O Regimento estabelece que o coordenador pedagógico é um profissional reconhecidamente importante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na rede de ensino público do Distrito Federal.

Atualmente, no Distrito Federal, constatamos, através do Regimento das Escolas Públicas (DISTRITO FEDERAL, 2009b), que se espera do coordenador pedagógico a articulação, elaboração, acompanhamento e implementação da proposta pedagógica e das orientações curriculares da Secretaria de Educação do Distrito Federal, em **consonância** com as Coordenações Intermediária e Central.

Tais atribuições complementam as do supervisor pedagógico, no sentido de que a função de um complementa a do outro, no que tange ao seu desenvolvimento.

Ao coordenador pedagógico das escolas públicas do Distrito Federal está sendo designado o papel de cumprimento de atribuições previamente determinadas por um poder pedagógico intermediário e central, que responde aos interesses das

---

<sup>20</sup>Portaria nº 98, de 27 de junho de 2012, que dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2012b).

propostas de governo vigente, tais como discussão e implantação do currículo da educação básica, da organização da escolaridade em ciclos e implementação do projeto político pedagógico da Secretaria de Educação, dentre outros, o que nos conduz a interrogar acerca da forma como essas mudanças são pensadas. Colocamo-nos a refletir no sentido de identificar em que momento esses coordenadores são ouvidos e de identificar que espaço é oferecido a eles, inclusive sobre sua formação.

Em 2012, a Secretaria de Educação do Distrito Federal, ao lançar sua nova proposta pedagógica<sup>21</sup>, continuou contando com o cargo de Supervisão Pedagógica Local<sup>22</sup> e três níveis de coordenação pedagógica: local, intermediária e central. A Coordenação Pedagógica Local é desenvolvida por um professor da escola, eleito pelo grupo docente. Caso não haja um professor interessado, que o grupo possa eleger, o profissional pode ser indicado, vindo de outra unidade escolar da Coordenação Regional de Ensino (CRE), com indicação referendada pelo coletivo da escola, em ata específica. A Coordenação Pedagógica Intermediária destina-se à articulação entre as políticas propostas pela coordenação central e as ações desenvolvidas pelas coordenações locais, no âmbito da Coordenação Regional de Ensino (CRE)<sup>23</sup>. E, também, a Coordenação Pedagógica Central<sup>24</sup> que tem como prioridade,

A coordenação, o estudo e a elaboração de documentos orientadores destinados à rede pública de ensino, à elaboração de políticas públicas que busquem a qualificação da ação pedagógica na rede, a articulação de ações de formação contínua e a articulação entre os outros níveis de coordenação (DISTRITO FEDERAL, 2012c, p. 113).

A ideia da Secretaria de Educação atualmente, mediante essa proposta é de que,

Os três níveis de coordenação não devem ser vistos de forma hierarquizada nem sobrepostos, mas como complementares, dentro de uma perspectiva de articulação entre os diferentes níveis como forma de dar significado à coordenação pedagógica, dando a ela um viés de formação e de construção da prática docente reflexiva e compromissada com a transformação da

<sup>21</sup>Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota do ano de 2012 (DISTRITO FEDERAL, 2012c).

<sup>22</sup>Da escola, denominamos cargo em função que é uma atividade gratificada, em que o profissional é indicado pelo grupo gestor.

<sup>23</sup>Localizada em cada cidade satélite do DF.

<sup>24</sup>Localizada na Subsecretaria de Educação, responsável pela articulação das questões pedagógica no âmbito da Secretaria de Educação.

realidade, na busca pela construção de uma educação de qualidade social comprometida com a formação integral do educando. (DISTRITO FEDERAL, 2012c, p. 114).

A coordenação pedagógica local, de acordo com essa nova Proposta Pedagógica,

Assume papel fundamental na elaboração, na implementação, no acompanhamento e avaliação do PPP das escolas, na orientação e coordenação da participação dos professores no PPP, e na proposição de ações educativas que busquem a melhoria na qualidade do trabalho pedagógico. (DISTRITO FEDERAL, 2012c, p. 114).

De acordo com essa proposta do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2012c), a coordenação pedagógica é concebida como espaço/tempo de ação e reflexão, centrada na gestão democrática, propiciadora do diálogo, da construção coletiva entre a escola e a comunidade, da articulação do trabalho pedagógico, de formação continuada, de elaboração, implementação e avaliação do PPP, devido a seu significado político-pedagógico.

A coordenação pedagógica é entendida, então, como espaço ativo, dinâmico, capaz de ressignificar o processo ensino-aprendizagem na rede pública de ensino do Distrito Federal. Entendemos que isso requer cada vez mais espaço dialógico, efetivamente constituído, e é o que o documento do Distrito Federal formaliza. De acordo com as ideias da Secretaria de Educação do Distrito Federal,

[...] Isso implica a reorganização do trabalho pedagógico da escola e dos professores que pressupõe relação democrática e comprometida com a elaboração, implementação e avaliação do PPP das escolas em **articulação com o PPP da SEDF**. (DISTRITO FEDERAL, 2012c, p. 111, grifo nosso).

Fica evidenciado assim o propósito de que exista no exercício da coordenação pedagógica um profissional que esteja atento a um trabalho desenvolvido em harmonia com o PPP da escola, elaborado sob os princípios dos ideais democráticos, de forma coletiva, propiciando um eixo de forma comum a todas as escolas públicas. No Distrito Federal, de acordo com a Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação, lançada no ano de 2012,

A coordenação pedagógica, revestida de significado político-pedagógico, constitui-se em espaço/tempo de elaboração, implementação e avaliação do PPP. Dessa forma, fomenta-se a construção da ação coletiva, da formação continuada, da reflexão crítica das práticas pedagógicas e da escola como um todo, que contribuem para a consolidação da educação pública com qualidade social (DISTRITO FEDERAL, 2012c, p. 112).

O texto em questão deixa clara a ideia da importância da construção do trabalho coletivo, da formação continuada e da reflexão crítica das práticas pedagógicas, no sentido de se construir uma educação pública de qualidade. O mesmo documento, um pouco mais adiante, chama o coordenador pedagógico, eleito pelos seus pares, a protagonizar o apoio ao trabalho pedagógico, articulando a reflexão do pensar e do fazer pedagógico (DISTRITO FEDERAL, 2012c).

Fica evidente, no documento, a compreensão de coordenação pedagógica como um espaço amplo de discussão, não sendo restrita a coordenadores e docentes, mas integrada a TODOS os atores da comunidade escolar, partindo dos princípios da gestão democrática, buscando conferir-lhe legitimidade enquanto função desempenhada no espaço educativo.

Interrogamo-nos, nessa pesquisa, acerca de quais os elementos que contribuem para legitimar e fortalecer o papel do coordenador pedagógico cotidianamente, dentro das escolas públicas da capital federal.

Existem fragilidades, conforme denuncia o texto em que nos apoiamos:

A trajetória histórica da coordenação pedagógica na rede pública de ensino do DF, resultado da mobilização e luta da categoria de professores, vem sendo comprometida por algumas práticas equivocadas que fragilizam essa preciosa conquista, empobrecendo este espaço privilegiado para a construção/consolidação do PPP e da Educação pública que buscamos. (DISTRITO FEDERAL, 2012c, p. 113).

Constata-se, diante dessas informações, que existem desafios para os gestores do poder público, no sentido de garantir que melhores condições de trabalho se concretizem e de fortalecer o espaço/tempo da coordenação pedagógica nas escolas da rede pública de ensino do DF. Esse fortalecimento depende também da própria categoria de profissionais da educação da região em questão, no sentido de se posicionarem cada dia mais de forma consciente, frente a esse espaço/tempo, dando-lhe caráter indispensável para qualificação da prática pedagógica.

Fernandes (2007) salienta:

Se considerarmos o universo das escolas públicas brasileiras, o Distrito Federal aproxima-se da possibilidade de assegurar aos alunos os direitos relativos à educação previstos na Constituição Federal, por contar com uma proposta de organização de trabalho para o professor que prevê um turno em sala de aula e outro que permite contemplar estudos, aprofundamentos, organizações preparatórias, enfim, um espaço e um tempo de exercícios individuais e do coletivo. (FERNANDES, 2007, p. 25).

Na prática, as exigências para que um coordenador pedagógico possa desempenhar sua função incluem o atendimento aos critérios exigidos na Portaria de distribuição de turma, de acordo com o que prega o Regimento das Escolas Públicas do DF (DISTRITO FEDERAL, 2009b), além, é claro, de um perfil que comungue com as necessidades e exigências da função. O fato é que

A função do coordenador pedagógico é fundamental, nesse contexto de possibilidades e realizações, para que a coordenação pedagógica não se concretize como trabalho individual, apenas, que levaria ao isolamento profissional, mas, sim, como um trabalho de colaboração e interação conjunta. O coordenador pedagógico tem a função de ser o articulador pedagógico. (FERNANDES, 2007, p. 114).

Percebe-se que, no desempenho da função, é visto como indispensável, além de outras características já delineadas, um perfil que permita a habilidade de articulação entre os diferentes espaços e atores do cenário pedagógico, que permita a dinamização do Projeto Político Pedagógico, no intuito de atender os interesses da coletividade e com o foco no desempenho da aprendizagem dos alunos, sempre numa postura bastante investigativa. O coordenador pedagógico há de ser alguém capaz de se posicionar frente às questões que forem surgindo, frente às adversidades no cotidiano pedagógico, pois está na condição de articulador de todo esse processo. Na direção dessa articulação,

A escola já dispõe de alguns instrumentos que demandam essa ação articuladora. Uma delas, quem sabe, a mais importante, é a elaboração do Projeto Político Pedagógico. Sua construção caracteriza-se em importante exercício de autonomia e implica um instrumento fundamental que nos permite (re) pensar a escola nas dimensões internas e externas. (SILVA, 2010, p. 52-3).

Torna-se importante saber em que dimensão exige-se essa articulação. Ainda podemos dizer que, acerca do que se pode conjugar em termos da coordenação pedagógica, do papel e da função do coordenador pedagógico, entendemos que buscar compreender sua atuação e o alcance de sua ação na

escola, no contexto das escolas públicas do Distrito Federal, aparece como necessidade de uma contribuição para a qual esse estudo se propõe.

#### *1.2.6.2 Da Ação Pedagógica: Contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural*

Tacca (2008, 2009) nos diz que as concepções do profissional da educação em torno das questões da escola são cruciais no favorecimento de uma organização do trabalho pedagógico potencializadora do processo ensino-aprendizagem e considera fundamental que esses profissionais se constituam investigadores dos aspectos que envolvem o funcionamento psicológico e da personalidade dos alunos. Mediante tal assertiva, somos levados a pensar em como a perspectiva histórico-cultural atua favorecendo uma mudança de concepção por parte do coordenador pedagógico e do professor quanto aos aspectos de desenvolvimento e aprendizagem. Isso também nos remete à ideia dessa constituição de cunho investigativo por parte do coordenador pedagógico no seu espaço de atuação.

Vigotski (1988, 1995) é categórico ao defender que a aprendizagem precede o desenvolvimento, que é na relação com o ambiente que a condição humana se constitui e se desenvolve, e ainda que “o meio social contém uma imensa quantidade de aspectos e elementos muito diversos, que sempre estão em flagrante contradição e luta entre si” (VIGOTSKI, 2003, p. 197). Assim, à medida que o ambiente é visto como um processo dinâmico que vai-se movimentando dialeticamente, compreendemos que aprender e ensinar conectados ao meio social em que vivemos são ações mobilizadoras de desenvolvimento.

Nesse sentido, tendo em vista ainda que, “[...] do ponto de vista científico, não se pode educar a outrem (diretamente). [...] só é possível educar a si mesmo” (VIGOTSKI, 2003, p. 75) e, considerando a importância dessa experiência que cada um vai adquirindo ao longo da sua trajetória de vida e o caráter social da educação, o interesse em compreender a atuação do coordenador pedagógico encaminha para a possibilidade de uma reflexão em torno da qualidade dos processos educativos vivenciados no espaço escolar.

Nessa perspectiva, torna-se possível melhor compreender as relações que se dão no contexto educativo e perceber os atores desse contexto na sua singularidade, marcados pela influência das suas experiências, saberes e fazeres do

seu tempo e, ainda, conduzidos pelas influências que recebem e também naquelas que exercem sobre outros nessa dinâmica.

Vale ainda destacar que, na dinâmica das práticas educativas, as relações sociais são intensificadas pela forma como o processo comunicativo entre os pares vai sendo constituído e produzindo significado, princípio esse compreendido como de ampla implicação para a educação.

Nessa perspectiva Tacca (2000) nos aproxima da compreensão de que, na dinâmica cotidiana da escola, os atores se implicam numa relação com o meio no qual se encontram inseridos, como sujeitos ativos e vão-se constituindo gradativamente, num processo em que a comunicação passa a ser “o canal pelo qual fica possibilitado o contato entre os sujeitos no convívio social, não o restringindo, portanto, aos meios verbais e diretos, mas abrangendo qualquer forma que resulte em interação, com vistas a atingir um objetivo” (TACCA, 2000, p. 20).

Sendo a coordenação pedagógica entendida como um espaço dialógico, de troca de saberes e experiências, de coletividade e respeito ao outro, nos questionamos se nas atribuições do seu papel, de forma institucional ou na prática, ao coordenador pedagógico seria possível desencadear desdobramentos na sua ação que possibilitem e permitam a transgressão, fazendo com que tais efeitos possam vir a se refletir positivamente no processo ensino-aprendizagem, fortalecendo essa função de alguma forma.

Explica Vigotski (2003) que “o ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo, e todo o papel do professor consiste em lidar com essa alavanca” (VIGOTSKI, 2003, p. 76), no sentido de que influencia indireta e adequadamente o aluno, de modo incisivo, como organizador do meio social educativo. Torna-se, assim, importante destacar que a forma como as interações acontecem no espaço escolar são também circunstanciadas pela forma como a comunicação se desenvolve, entendendo que a constituição histórica do sujeito é identificada na linguagem, à medida que possibilita a constituição de formação pessoal e profissional.

Considerando que a linguagem para Vigotski (1995) é o mecanismo possibilitador da comunicação e da construção do pensamento, somos levados a identificar que as atividades pedagógicas implementadas no contexto educativo, entre as pessoas, envolve disposição para ensinar e aprender por meio da palavra,



que o diálogo se constitui num mecanismo que possibilita essa estratégia, favorecendo o desenvolvimento.

Para Vigotski “[...] todas as formas fundamentais de comunicação verbal do adulto com a criança se convertem mais tarde em funções psíquicas” (VIGOTSKI, 1995, p. 150, tradução nossa). Portanto, é assim que as relações humanas se desenvolvem e, nessa dinâmica das relações, o sujeito vai se constituindo e se singularizando.

Na medida em que “todo pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer uma relação entre coisas” (VIGOTSKI, 2001, p. 409) e, sendo a comunicação uma necessidade humana que, como necessidade, desenvolve-se desde muito cedo, o autor deixa claro que o significado da palavra é passível de ampliação e desenvolvimento, à medida que o sujeito mobiliza seu pensamento, suas ideias, buscando atender interesses e compreender o contexto no qual está inserido.

Vigotski (1995) aponta, assim, para o fato de que aprender resulta das interações que se dão no meio social e, nessa perspectiva, o desenvolvimento humano vai se dando intimamente vinculado ao aspecto cultural. Parece-nos então que o que torna possível o desenvolvimento humano no espaço educativo, por exemplo, está ligado ao processo de aprendizado que é contínuo e cotidiano e que muda de pessoa para pessoa.

Nesse sentido, evidencia-se a questão de que o sujeito não aprende de forma isolada, mas porque participa de um grupo social e, no convívio com seus pares, efetua trocas e vai elaborando seus conhecimentos conforme o seu desenvolvimento, que une o biológico e o psicológico.

Levando-se em conta que a condição humana é de constituir cultura e ser constituído por ela, torna-se perceptível que o desenvolvimento humano, numa perspectiva vigotskiana, apresenta uma gênese social e é influenciado pela cultura, constituindo o que Vigotski (1988) denomina de sociogênese das formas superiores de comportamento, marcando, assim, a grande importância do aspecto social no desenvolvimento. É interessante pensar que, se levarmos em conta que nesse processo humano de constituir cultura somos constituídos, essa dinâmica reflete-se no processo de desenvolvimento humano.

Vigotski (1995, p. 151) destaca que a importância da palavra social num sentido mais amplo “significa que todo o cultural é social”, exatamente porque

considera a cultura como um produto da vida e da atividade do homem em sociedade. Nesse sentido, aqui se incluem a cultura escolar e os aspectos que permeiam sua constituição.

A visão aqui defendida nos leva a uma maior aproximação entre a perspectiva histórico-cultural e o contexto educativo, o processo ensino-aprendizagem, incluindo-se as práticas educativas e, por sua vez, os aspectos que permeiam a atuação do coordenador pedagógico na escola. Somos levados a nos questionar acerca de como a escola tem se apropriado dessas questões.

Podemos identificar que, na trama do ensinar e do aprender, as ações desencadeadas pelos atores do espaço educativo são alavancadas a partir da bagagem cultural que cada sujeito envolvido traz para o processo. Sujeito que, ao longo da sua trajetória de vida, desenvolve-se marcado pelas experiências e trocas, pelas relações que trava no seu cotidiano, pelos conhecimentos que elabora, impulsionado pelos interesses e motivações que se manifestam à medida que vai atuando.

Conclui-se que atuar no contexto educativo, numa perspectiva histórico-cultural, exige reconhecimento do ser histórico e único, ou seja, do meio social. Também envolve a consciência de que não existe uma mesma história que diz respeito a toda pessoa, pois isso nos remeteria à ideia de padronização e, na perspectiva defendida, a diversidade está bem marcada como possibilidade humana.

Para tanto, ressaltamos a importância de se considerarem os propósitos de qualquer ação que se pretenda desenvolver no intuito de atender os interesses e motivações desse contexto educativo e de seus respectivos atores. Em suma, há que se considerar prioritariamente todas as dimensões do processo em que se consolida o aprender, considerando-o como condição do desenvolvimento humano.

Tunes, Tacca e Martínez (2006) nos levam a uma aproximação ainda maior com as ideias de Vigotski, na perspectiva do desenvolvimento histórico-cultural do homem, quando nos chamam atenção para o fato de que

A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano tem salientado a dimensão social da aprendizagem escolar, dimensão pouco considerada nos enfoques teóricos da aprendizagem. O reconhecimento do caráter histórico e cultural da constituição da psique humana e, especialmente, o papel essencial que é conferido ao outro nos processos de aprendizagem e desenvolvimento na ontogênese remetem à compreensão da aprendizagem

escolar não apenas como um processo do sujeito individual, mas como um processo de natureza social. (TUNES; TACCA; MARTINEZ, 2006, p. 117).

Nessa abordagem, identifica-se que o sujeito que aprende é interativo, relacional e singular e que, de forma ativa, ele constrói seus saberes e se desenvolve. Essa perspectiva mostra as possibilidades de uma constituição coletiva dos sujeitos no contexto educativo, no qual se evidencia o papel ativo dos atores de qualquer cenário, considerando que “a experiência humana [...] é uma função complexa de toda a experiência social da humanidade e de seus diferentes grupos” (VIGOTSKI, 2003, p. 63).

Conjugar isso envolve pensar que a perspectiva histórico-cultural em seus entrelaçamentos e desdobramentos abre um leque de possibilidades, não segue padrões preestabelecidos no processo educativo. Para se encaminhar o processo de organização do trabalho pedagógico há que se considerarem todos os aspectos que interferem direta e imediatamente na prática pedagógica desenvolvida cotidianamente na escola, o que deve ter caráter de flexibilidade.

De acordo com tais ideias, parece-nos que o universo das relações atua num processo permanente, que age no enfrentamento das adversidades e na potencialização das possibilidades de uma prática educativa totalmente conectada à reflexão, ao longo de sua constituição. Assim, somos levados a concordar com Vigotski (2003) acerca da importância de um espaço/tempo coletivo, onde as experiências são totalmente impregnadas pelo meio social, como resultado de um processo dialético e complexo, um processo de luta entre o mundo e o ser humano.

Madeira-Coelho (2008c, p. 12), ao discutir a coordenação pedagógica face às reformas curriculares para o Ensino Médio, chama a atenção para “a necessidade de compreender o processo ensino-aprendizagem como um processo relacional” e, imbuída dessa ideia, enfatiza a importância da categoria sujeito, ao se compreender os processos e os movimentos de mudanças. Nesse sentido entende que

[...] no âmbito escolar, os diversos contextos relacionais que se estabelecem (professor-alunos, alunos-alunos, professor-professor, professor-equipe de direção, aluno-equipe-de direção, etc.) organizam uma contínua dinâmica coletiva, e é nessa dinâmica interacional de sujeitos e grupos em contato que o processo pedagógico ocorre. (MADEIRA-COELHO, 2008c, p. 12).

A categoria sujeito aqui é concebida na perspectiva proposta por González Rey e Mitjáns (2003 apud MADEIRA-COELHO, 2008c, p. 6) como aquele que se posiciona e é ativo no seu espaço de atuação, gerando seu próprio espaço de atividade, quando organiza seus posicionamentos e vai significando o que apreende.

Essa perspectiva relacional entende que os elementos do meio são mutantes e que suas formas e configurações se modificam constantemente na cultura. De acordo com Cuche (2002), no contexto escolar acontece uma produção cultural, que é fruto das interações e que se torna um legado histórico construído pelo homem no processo interativo. Existe, portanto, uma cultura escolar sendo constantemente produzida, e é a educação determinante do comportamento no processo de diferenciação cultural. Nessa perspectiva seria importante pensar como essa cultura escolar, aqui entendida como resultado das interações, impacta nas práticas educativas e no processo de desenvolvimento do sujeito.

Dessa forma, percebemos que o processo educativo sofre altos e baixos, inconstâncias, mobilização de forças divergentes ou convergentes, mudanças constantes e aceleradas, um processo dialético entre o homem e o meio, quando fica marcada a importância do papel do outro e das interações no desenvolvimento do pensamento e da personalidade de cada um.

Nessa dinâmica, entendemos ainda que a perspectiva vigotskiana ajuda na configuração de práticas pedagógicas ressignificadas, atribuindo papel especial ao contexto social dos atores da escola, destacando sua constituição histórico-cultural.

O indivíduo transforma e é transformado cotidianamente, em razão da bagagem cultural que se constitui ao longo do processo de formação (CUCHE, 2002). Se, de acordo com Tacca (2000), para Vigotski, o elemento histórico está integrado ao componente cultural, torna-se importante compreender que ações são desencadeadas no indivíduo a partir dessa bagagem cultural que foi desenvolvida ao longo do seu processo constitutivo de desenvolvimento. É também importante compreender como essa bagagem interfere na produção de ações e saberes que impactam o processo de ensinar e aprender.

Vigotski (2003) enfatiza a função do professor e o papel que ele desempenha no âmbito escolar, considerando-se que o docente é organizador do meio social para o aprendizado da criança. Para ele, é importante considerar o fato

de que o professor precisa conhecer a realidade do aluno, para, a partir daí, desenvolver metodologias e mecanismos que permitam avanços e ampliação do conhecimento já adquirido pelo mesmo. Há, assim, a exigência, por parte do professor, de que seja partícipe ativo no meio em que atua.

No movimento dialético da aprendizagem, conforme destacam Tunes, Tacca e Bartholo Júnior:

[...] Integram-se histórias de vida com inúmeras experiências e vivências, tornando-se presentes e se atualizando sentidos subjetivos. Isso não quer dizer, contudo, que os que ensinam e os que aprendem percebam, a cada instante, o impacto que sofrem e causam um no outro. (TUNES; TACCA; BARTHOLO JÚNIOR, 2005, p. 690).

Preconiza-se assim que passado, presente e futuro se imbricam como constituidores do contexto em que tais atores encontram-se situados; que a gênese de uma concepção pedagógica diferenciada pode se encontrar no resultado do diálogo e da forma como o trabalho dos atores desse espaço se efetiva; e, ainda, onde a constituição do coletivo pode ser tecida no espaço da escola.

Vigotski (2003) defende que o professor precisa ser cientificamente formado, que seu trabalho deveria estar baseado em uma psicologia e que esta, no futuro, será o fundamento da pedagogia científica. Defende o autor que se deve lutar para que a profissão docente não seja assumida por aqueles de pouco talento, dimensionando a prática pedagógica a uma ação monótona e insignificante, sem nenhum tipo de reflexão. Portanto, ele entende que nada é neutro.

De acordo com Cucho (2002), a cultura informa acerca das mínimas necessidades, informa que o conhecimento do sujeito, suas ideias e sua ação demonstram sua interpretação do seu meio social. Assim, nos colocamos a pensar o contexto cultural que precisa ser levado em conta ao se determinar o funcionamento do pensamento e da ação do sujeito no espaço escolar.

Reafirmamos que o meio sociocultural é determinante do desenvolvimento humano. Para Leontiev (1978), as aptidões, os caracteres humanos não têm caráter biológico, são constituídos ao longo da vida do sujeito, no contato que ele estabelece com o meio em que vive, por meio das questões que experimenta, da herança histórica que recebeu. O autor chama atenção ainda para o fato de que é importante considerar que a apropriação das questões culturais desenvolvidas ao longo do processo histórico da humanidade é algo que exige, por

parte do homem, participação ativa, consciente, exige posicionamento crítico frente às questões com as quais ele vai deparando ao longo dessa trajetória.

Nessa direção, a perspectiva histórico-cultural pode vir a ser possibilitadora de reflexões que favoreçam o desenvolvimento dos atores do contexto educativo, sejam eles docentes, gestores, coordenadores ou alunos, uma vez que direciona para a proposta de uma prática aliada à reflexão e à compreensão do que é diferente, do conhecimento e entendimento do outro na processualidade que a prática pedagógica está imersa, reconhecendo a que história pertence cada um dos envolvidos no espaço educativo.

Tacca (2006b) chama atenção para a importância de considerarmos o encontro entre os atores no processo ensino-aprendizagem, considerando que, na dinâmica das relações sociais, a relação com o outro, com suas diferenças, só é possibilitada pelo estabelecimento de um canal dialógico. E é nessa interação com o outro que o indivíduo se constitui o que, de acordo com Andrada (2006, p. 99), é para Vigotski a expressão da base do desenvolvimento histórico-cultural humano, o que “evidencia uma centralidade das relações dialógicas no desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem”.

A ênfase no diálogo, privilegiando as relações sociais como fundamentais para o reconhecimento da importância da diversidade do coletivo pode facilitar o entendimento do processo ensino-aprendizagem de forma a privilegiar as necessidades que então surgem, propiciando aos atores do contexto educativo condições de direcionar sua ação para os objetivos em pauta no contexto escolar.

Na perspectiva do que preconizava Vigotski (2003), o contexto escolar pode ser propiciador de momentos em que tanto quem ensina quanto quem aprende seja tomado pela reflexão, reafirmando a ideia de dinamismo, de movimento, de sujeito ativo entre aqueles que estão compartilhando saberes, num meio que vai alavancando o processo educativo, havendo reciprocidade e confiança entre os atores da escola, na dinâmica das relações desencadeadas na trama do ensinar e do aprender.

Nesse sentido, Vigotski (2003) busca relacionar a perspectiva histórico-cultural aos desafios e às possibilidades relativos ao ato de educar, entendido este ato como uma dimensão totalmente ativa do processo educativo.

Parece-nos que aqui se leva em conta a forma como os conhecimentos vão sendo processados pelos indivíduos na coletividade, considerando-se as

marcas que constituem a história de vida, a partir das relações instaladas e de todas as práticas que se estabelecem, de como isso se reflete e atua no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos atores da escola e, assim, direciona-se essa busca investigativa contínua dos espaços escolares.

Outra questão que nos parece tomar relevância é a importância atribuída ao intercâmbio de experiências e das relações que se travam no cotidiano escolar e que destacam aspectos significativos na construção de um espaço coletivo de aprendizagem. Tais aspectos nos remetem ao significado de uma formação dedicada ao profissional da educação e, em especial, da coordenação pedagógica. É importante que o coordenador pedagógico tenha espaço de trocar ideias e experiências com seus pares, pois entendemos que esse processo de troca e sua condição ocasionam mudanças de posturas, redimensionamento de práticas, de formas de atuação, fortalecendo o ato educativo.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Toda tese teórica é comprovada ou verificada mediante a prática, e sua veracidade só se estabelece quando a prática construída sobre aquela se justifica (VIGOTSKI, 2003, p. 78).

Para atender o objetivo de compreender a atuação e o alcance da ação do coordenador pedagógico em escolas públicas do Distrito Federal, tendo em vista identificar aspectos de sua legitimidade e fortalecimento no contexto escolar, tivemos que fazer escolhas metodológicas coordenadas com a Epistemologia Qualitativa.

Com isso, pretendemos contribuir com reflexões e análises que possam auxiliar os profissionais da educação para o reconhecimento, valorização e compreensão do papel e da função do coordenador pedagógico no processo educativo da escola nossa de cada dia, com a pretensão de favorecer o posicionamento crítico desses profissionais frente a tais questões.

### 2.1 A Epistemologia Qualitativa

Tendo em vista o estudo em questão e levando em conta a complexidade que envolve a finalidade de compreender a atuação e o alcance da ação do coordenador pedagógico em escolas públicas do Distrito Federal, adotou-se como fundamento teórico-metodológico a Epistemologia Qualitativa, defendida por González Rey (2005a, 2005b).

De acordo com essa perspectiva epistemológica, a investigação torna-se um processo vivo, dinâmico, em que a interatividade, a motivação e a intencionalidade são mobilizadoras de ações, partindo-se do pressuposto de que o imprevisível é um desafio permanente.

Nesse sentido, a Epistemologia Qualitativa se propõe a ser uma alternativa na produção do conhecimento, articulada aos momentos concretos da pesquisa. Uma alternativa que visa superar o instrumentalismo e a reificação do empírico e favorecer a reflexão sobre uma realidade de forma a possibilitar a construção do conhecimento no decorrer da investigação (GONZÁLEZ REY, 2005a).



A potencialização da capacidade reflexiva requer uma epistemologia que possibilite o exercício dialógico e teórico ao se fazer pesquisa.

Quando optamos por uma trajetória a percorrer na busca de respostas para nossos questionamentos, não fazemos uma escolha aleatória. Escolhemos de acordo com o que somos, com nossa história de vida, nossas experiências, com nossos objetivos, as circunstâncias pelas quais estamos envolvidos; enfim: não existe neutralidade. Assim, o percurso que escolhemos revela a concepção de homem, sociedade e de educação que elaboramos a partir das relações que fomos desenvolvendo ao longo da nossa constituição histórica.

Na perspectiva defendida por González Rey (2005a) o pesquisador está conectado com seu objeto de pesquisa e vai se tornando um produtor de ideias no processo de construção do conhecimento. Ele vai assumindo a autoria dos resultados, o que faz com que assumamos os riscos de que pensar exige escolhas, exige hipotetizar, exige proximidade com o objeto de pesquisa, exige produção teórica.

Portanto, assumir a Epistemologia Qualitativa no desenvolvimento de uma pesquisa envolve assumir os riscos de uma postura reflexiva e de desenvolver uma “reflexão aberta e sem âncoras apriorísticas em relação às exigências e às necessidades de produzir conhecimento em uma perspectiva qualitativa” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 5). Sendo assim, é importante destacar três princípios da Epistemologia Qualitativa, que serão adotados no decorrer desta investigação:

- **Caráter construtivo-interpretativo do conhecimento:** assume uma dimensão em que é o pesquisador que vai tecendo as elaborações, cruzando ideias, questionando os saberes que vão permeando a pesquisa, criando-se condição de produzir o conhecimento que vai sendo significado. Nesse sentido, a realidade se coloca para ser interpretada como um objeto de conhecimento a ser construído, sendo produzido pelo indivíduo. Assim,

O conhecimento é um processo de construção que encontra sua legitimidade na capacidade de produzir, permanentemente, novas construções no curso da confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo investigativo. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 7).

Dessa forma, ao dar ao conhecimento o status de construção humana, o autor destaca a importância de que, nesse processo construtivo do conhecimento, os espaços de inteligibilidade sejam produzidos, o que vai propiciando oportunidades de mobilização de saberes, conflitos, experiências, em que teórico e empírico se imbricam, constituindo-se em conexões com o novo, o que vai sendo ressignificado, resultando num novo saber.

- **A legitimação do singular como instância de produção do conhecimento:** as informações vão surgindo através das ideias constituídas, através de casos singulares, que ganham legitimidade pelo que representam para o modelo teórico em construção, sendo responsável pela construção do conhecimento na pesquisa (GONZALEZ REY, 2005a).

Desenvolver a pesquisa empírica com um pequeno grupo de coordenadores pedagógicos não invalida cientificamente a produção de conhecimento que vai se tecendo. Na Epistemologia Qualitativa as informações ou ideias que vão sendo construídas por meio de um caso singular adquirem legitimidade pelo que representam para o modelo teórico em construção, o que respalda e fortalece o conhecimento produzido no processo de investigação.

- **Compreensão da pesquisa como um processo de comunicação, um processo dialógico:** esse princípio realça a importância do processo interativo entre pesquisador e pesquisado, em que a comunicação constitui-se em mecanismo privilegiado de implicar os indivíduos no problema pesquisado, definindo assim os eixos da construção do conhecimento. Nesse sentido,

A ênfase na comunicação como princípio epistemológico está centrada no fato de que uma grande parte dos problemas sociais e humanos se expressa, de modo geral, na comunicação das pessoas seja direta seja indiretamente. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 13).

Daí vem a importância atribuída aos momentos de busca de informação no processo de desenvolvimento da pesquisa, o que enriquece e potencializa todo o processo de construção do conhecimento. Há que se valorizar o caráter dialógico da

pesquisa na qualificação da informação que vai sendo produzida (GONZÁLEZ REY, 2005a). Essa centralidade do diálogo no processo de pesquisa é condição fundante para dar à Epistemologia Qualitativa a vivacidade requerida e os encaminhamentos pertinentes ao seu desenvolvimento.

Dessa maneira, compreender a atuação do coordenador pedagógico e o alcance de sua atuação implica nos envolvermos ativa e interativamente no espaço de pesquisa, para proceder aos momentos de construção de informações, buscando as entrelinhas da expressão dos indivíduos e apresentando uma análise interpretativa sobre o investigado.

Na Epistemologia Qualitativa, a técnica e os instrumentos caminham lado a lado com a teoria, “o processo de construção teórica é um processo vivo no qual o pesquisador se converte em um núcleo gerador de pensamento que é parte inseparável da pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 34).

Para o desenvolvimento da nossa pesquisa, escolhemos acompanhar 6 coordenadoras pedagógicas, 3 professores e os gestores atuantes em 2 escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Organizamos nossas ações com instrumentos que nos permitissem conhecer o alcance da ação desses atores, de acordo com os objetivos propostos.

## **2.2 O local da pesquisa**

A pesquisa realizou-se em duas escolas da rede pública de ensino, localizadas no Distrito Federal. As duas escolas atendem os anos iniciais da Educação Básica, do 1º ao 5º ano, e são aqui denominadas por nomes fictícios: Escola Classe<sup>1</sup> Universo e Escola Classe Vivência.

A Escola Classe Universo foi fundada em 1970, atende aproximadamente 480 alunos, distribuídos nos turnos matutino e vespertino, e atuam ali cerca de 50 profissionais. É uma das escolas mais antigas da cidade, passou por reforma durante vários anos. Localiza-se na região central da cidade, atendendo a um público bem diversificado no que se refere à condição socioeconômica, porque, de um modo geral, o corpo discente é composto de alunos residentes na cidade e mais alguns provenientes de chácaras próximas.

---

<sup>1</sup>Modalidade de instituição de ensino público de ensino, do Distrito Federal, que atende os anos iniciais da educação básica.

A escola é motivo de orgulho de alunos e profissionais que ali atuam. Consideram-na uma referência em termos pedagógicos e organizacionais. Em seu Projeto Político Pedagógico prevê alguns subprojetos específicos tais como: Livros Caindo N'alma (Projeto de literatura), Projeto de Educação Matemática, Proerd (Projeto Educativo e Preventivo Sobre Uso de Drogas), Entrada Viva, Psicomotricidade, Reforço Escolar, Recreiolândia, Sala de Leitura, Planejamento Coletivo, Cidadão em ação.

A escola tem 10 salas de aula, quadra esportiva, parquinho, sala de informática, sala de leitura, secretaria, sala de coordenação pedagógica, sala destinada aos demais profissionais da escola, sala de recursos, sala de vídeo, pátio coberto, cantina, estacionamento interno.

De modo geral, apresenta boa estrutura física e boas condições de funcionamento.

A Escola Classe Vivência também se localiza na zona urbana, foi fundada em 1961, abriga muitas histórias interessantes da comunidade e atende aproximadamente 600 alunos, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. Trabalham na escola cerca de 60 profissionais, para atender a um público bem diversificado, em termos socioeconômicos, com alunos de várias partes da cidade. A escola é considerada um polo de atendimento de alunos com deficiência auditiva em fase de alfabetização, por oferecer uma classe de atendimento pedagógico voltado para esse público. Em razão dessa característica, tem entre seus profissionais alguns que atuam como intérpretes em libras (linguagem de sinais). De acordo com os dados referentes ao histórico da escola no seu Projeto Político Pedagógico (DISTRITO FEDERAL, 2013c, p.4), em razão do desenvolvimento inovador de sua proposta pedagógica, a escola foi escolhida pela Secretaria de Educação para ser um Centro de Alfabetização, de 1984 até o ano de 1994, época em que atuava na formação continuada dos professores de séries iniciais da rede pública de ensino da cidade, com aulas demonstrativas.

Em consonância com os dados do seu projeto político pedagógico (DISTRITO FEDERAL, 2013c), a Escola Classe Vivência também recebe o título de "Escola Laboratório" de 1995 até 1997, com função de desenvolver, com propósito de pesquisa, a Pedagogia de Projetos, uma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento da aprendizagem. Ainda no ano de 1997 a Escola Classe Vivência assume a proposta educacional intitulada Escola Candanga, que vai até 1999, e

passa a trabalhar com a jornada ampliada para 5 horas-aula, operacionalizando o projeto pedagógico baseado no sistema de fases de ensino, onde os alunos eram enturmados por idade, tornando-se a primeira escola da cidade a adotar essa filosofia de ensino.

Nos anos 1990, a escola foi premiada pelos projetos desenvolvidos como: Videoteca, Laboratório de Informática que, diferente da Escola Universo, tem um profissional para atender os interesses pedagógicos incluídos no planejamento dos professores das turmas, tem o projeto Arteler (voltado para leitura e literatura), o projeto Matemática Viva, o Planejamento Coletivo e o Pátio Cultural.

A partir do ano de 2000, acatando orientação da Secretaria de Educação, a escola volta a adotar a seriação no desenvolvimento da sua proposta pedagógica, mas trabalhando com jornada ampliada.

No ano de 2002, foi premiada com o 1º lugar no concurso Prêmio ao Professor, promovido pela Secretaria de Educação, categoria ensino fundamental; em 2007, foi reconhecida pelo desempenho no Ideb<sup>2</sup> como uma das dez escolas com melhores notas do Distrito Federal e, ainda, nesse mesmo ano, destacou-se como a escola de melhor desempenho no Ideb, na sua regional de ensino.

Existem ali 12 salas de aula, Laboratório de Informática, quadra esportiva, sala de leitura, sala de recursos, pátio coberto, cantina, estacionamento interno para os funcionários e parquinho. À ocasião da pesquisa, em razão de reforma que durava desde o início do ano letivo, o espaço da escola encontrava-se comprometido e restrito, exigindo adaptações por parte de todos, principalmente na hora do recreio.

Os alunos atendidos pela Escola Classe Vivência residem tanto nas proximidades da escola quanto nos condomínios e quadras distantes, utilizando em grande parte o transporte escolar.

De modo geral, a escola tem boa estrutura física, é bem conservada, sem nenhum tipo de depredação.

No momento de realização deste estudo, era dirigida por uma equipe eleita no final do ano de 2012, pelo processo de gestão democrática das escolas públicas, regulamentada pela Lei nº 4.075 (DISTRITO FEDERAL, 2007), e apresentava em sua proposta de trabalho a missão de “atender as crianças aqui

---

<sup>2</sup>Índice de desenvolvimento da Educação Básica.

inscritas em suas expectativas de aprendizagem, respeitando o ritmo próprio de cada educando, em cada etapa do ensino, fazendo uso das características da pedagogia de projetos” (DISTRITO FEDERAL, 2013c, p. 6). Além disso, se propõe a buscar apoio no trabalho coletivo, no intuito de “construir uma educação significativa e profícua”.

As duas escolas, assim, foram consideradas bastante adequadas para o desenvolvimento da pesquisa pretendida.

## **2.3 A construção do cenário da pesquisa**

Partindo do pressuposto de que a pesquisa, na perspectiva da Epistemologia Qualitativa, requer um envolvimento muito próximo entre pesquisador e seus colaboradores, em razão de que as informações partilhadas são muito peculiares ao espaço em que estes atores estão inseridos e das relações que aí são estabelecidas, é importante que haja, por parte do pesquisador, a busca pelo estabelecimento de um clima confiável entre todos. No caso de nossa pesquisa estavam inseridos como participantes em cada escola: os seus coordenadores pedagógicos, os gestores e alguns de seus professores, todos esses atores melhor identificados mais adiante.

Desse modo, numa tentativa de que vínculos fossem estabelecidos, buscou-se, gradativamente, uma aproximação entre o local e os envolvidos na pesquisa e esta pesquisadora. Buscou-se estabelecer com todos mecanismos de diálogo para criar um ambiente de parceria, de cumplicidade, numa tentativa de que o espaço construído fosse legitimado e que todos pudessem sentir-se livres para se expressarem, tomando como decisão pessoal o fato de participar ou não da pesquisa, tal como propõe González Rey (2005a).

Tendo isso em vista, a seguir delineamos a construção desse cenário nas escolas pesquisadas.

### **2.3.1 Cenário A – Escola Classe Vivência**

Iniciar a pesquisa nessa escola representava um grande desafio. O fato de a pesquisadora conhecer parte do grupo de seus profissionais favoreceu um processo inicial de visitação informal nesse espaço.

As primeiras visitas realizadas na escola aconteceram em novembro de 2012, mediante os preparativos do encerramento do ano letivo. As coordenadoras foram muito receptivas à presença da pesquisadora e, quando souberam da proposta de pesquisa em questão, ficaram interessadas, e assim surgiu a possibilidade de criarem um momento na coordenação pedagógica coletiva para apresentação da proposta ao grupo de professores, coordenadores e gestores, o que aconteceu, em um momento de diálogo bastante envolvente. Percebeu-se uma boa aceitação diante de vários questionamentos e preocupações interessantes, por parte do grupo, quanto à importância que consideravam ter o tema proposto para ser investigado.

Iniciou-se a partir daquele momento um processo de idas e vindas à escola entre fevereiro e abril de 2013, numa tentativa de promover maior aproximação e envolvimento com o grupo tendo-se também o intuito de conhecer melhor a dinâmica organizativa da escola, antes de se iniciar o processo de observação e participação formal nela.

Em março de 2013, efetivamente iniciou-se o acompanhamento da pesquisadora ao grupo e a participação começou a ser constante. Inicialmente procurou-se participar nos turnos matutino e vespertino, para depois selecionar um dos turnos e continuar o processo de investigação. Transcorreu-se nesse momento uma dinâmica cheia de expectativa quanto ao desempenho dos participantes, mas conseguiu-se alcançar as condições necessárias para o desenvolvimento da pesquisa.

### **2.3.2 Cenário B – Escola Classe Universo**

O cenário B desta pesquisa é a Escola Classe Universo, que foi bastante receptiva com a pesquisadora, cuja entrada no ambiente escolar foi facilitada em razão de também conhecer, anteriormente, parte do grupo de profissionais que ali atuavam.

Nessa escola o primeiro momento foi de uma conversa com a equipe gestora, onde a pesquisadora colocou-se na condição de professora, estudante do mestrado em educação da Universidade de Brasília e apresentou a proposta de pesquisa e sua intenção em realizá-la naquela instituição. Prontamente, a diretora fez o convite para apresentar a proposta ao grupo de profissionais da escola, o que

foi feito num encontro posteriormente marcado. Durante a apresentação, muitas questões foram suscitadas por parte de todos, e estas oportunizaram algumas reflexões em torno da coordenação pedagógica, de suas fragilidades e potencialidades dentro do espaço daquela escola em particular.

A apresentação foi um pretexto para o que González Rey (2005a) chama de estabelecimento de um canal dialógico que conduza os sujeitos a sentirem-se envolvidos e desejosos de participar. Esse momento constituiu-se de várias informações e culminou na formalização da pesquisa na escola no decorrer do ano letivo de 2013, indicando-se a necessidade do envolvimento de todos nesse processo, desde que esta fosse uma decisão pessoal. A acolhida prontamente se deu por parte de todos os presentes.

A partir daí, uma dinâmica informal de visitas à escola foi iniciada, no intuito de maior aproximação com o grupo envolvido na pesquisa, constituído de três coordenadoras e demais professores, sendo que, desses, dois estariam mais próximos, de fevereiro a abril de 2013, sempre às quartas-feiras, dia da coordenação pedagógica coletiva na escola.

Em março de 2013, uma rotina sistemática de participação e observação semanal dos momentos de coordenação pedagógica coletiva marcou também a presença da pesquisadora na escola. Foram acompanhadas as ações dos coordenadores, da diretora, da vice-diretora e de duas professoras.

### **2.3.3 O Imprevisível surgiu no cenário de pesquisa**

No início do ano letivo de 2013, a Secretaria de Educação do Distrito Federal instituiu, pela Eape (Escola de Aperfeiçoamento dos profissionais em Educação), uma modalidade de formação continuada centrada na figura do coordenador pedagógico e, ao nos informarmos acerca dessa ação, tomamos conhecimento de que, em cada Coordenação Regional de Ensino (CRE) do Distrito Federal, seria desenvolvido um curso para os coordenadores pedagógicos, e que este curso seria posteriormente repassado pelos participantes em suas respectivas escolas, configurando assim um projeto de formação continuada denominado “Eape<sup>3</sup> na escola”. Tal fato vem ilustrar o surgimento do inusitado, que não tem como ser

---

<sup>3</sup>Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal. Para maiores esclarecimentos acesse <<http://www.eape.se.df.gov.br>>.



previsto pelo pesquisador antes da sua entrada em campo, cabendo-lhe redimensionar sua trajetória metodológica aos seus interesses de pesquisa.

Face ao exposto, encaminhamos um requerimento à direção da Eape, solicitando autorização para realizarmos o acompanhamento no curso. Foi-nos dada a autorização de participarmos como ouvinte, como pesquisadora, sem direito a diplomação.

Assim, nos propusemos a acompanhar o curso para os coordenadores no Polo da Eape, às segundas-feiras, na região administrativa do DF em que desenvolvíamos nossa pesquisa, e a participar, às quartas-feiras, do momento de estudo, no espaço/tempo da coordenação pedagógica, nas duas escolas selecionadas.

Acreditamos que essa nossa participação no Curso de Coordenadores e no espaço/tempo da coordenação pedagógica da escola, no decorrer do ano letivo de 2013, seria propiciadora de momentos significativos para a pesquisa. Que seria oportunidade de identificarmos seus posicionamentos e suas concepções em um momento de formação, ainda em consonância com as equipes gestoras das escolas em questão, e que estaríamos acompanhando alguns momentos da coordenação pedagógica coletiva, com o debate dos temas do curso, de modo que atendesse aos interesses das escolas e, também, aos interesses e objetivos da pesquisa.

Entendendo que, de acordo com González Rey, “a constituição do cenário da pesquisa é momento de comunicação que pode tomar diferentes sentidos para os participantes e que não garante sempre o que deles se espera” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 87), colocamo-nos num movimento de constante constituição e reconstituição desse processo comunicativo, buscando analisar a ação do coordenador pedagógico e o alcance de sua atuação na escola.

O curso de coordenadores que passamos a frequentar aconteceu como acima informado, no Polo da Eape de uma cidade satélite<sup>4</sup> do Distrito Federal localizada nas imediações de Brasília, em que estávamos desenvolvendo a pesquisa. O curso era destinado aos coordenadores pedagógicos locais da Regional de Ensino dos anos iniciais da Educação Básica ao Ensino Médio. Os grupos foram organizados de acordo com essas modalidades.

---

<sup>4</sup> Região Administrativa V do Distrito Federal.

Situamo-nos no curso voltado para o grupo dos anos iniciais. Essa formação teve como objetivo fundamentar os ciclos de aprendizagem, que fazem parte de uma proposta de formação da Secretaria de Educação intitulado **Projeto Eape na escola**, e o curso denomina-se “*Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade*”.

Esse projeto teve como objetivo “possibilitar a compreensão da proposta de educação em ciclos e blocos semestrais e a reorganização do trabalho pedagógico em seus tempos, espaços e oportunidades, capaz de favorecer as aprendizagens”<sup>5</sup>. Os ciclos e a semestralidade compõem modalidades de ensino que a Secretaria de Educação do DF pretende implantar nas escolas da rede de ensino pública do Distrito Federal em 2014, como política pública.

A Eape denomina essa proposta de “**Formação em rede**” porque acontece a partir da atuação dos profissionais nas seguintes funções:

- **Formador da Eape:** docente do curso do projeto Eape na Escola para os coordenadores intermediários e locais, responsável pelo acompanhamento da multiplicação do curso nas coordenações coletivas, por meio de um cronograma previamente divulgado.
- **Coordenador Intermediário:** cursista do projeto Eape na Escola, articulador dessa formação junto aos coordenadores locais, responsável pelo acompanhamento da multiplicação do curso nas coordenações coletivas nas escolas de sua Coordenação Regional de Ensino.
- **Coordenador Local:** cursista do projeto Eape na Escola e multiplicador do curso nas coordenações coletivas da sua escola<sup>6</sup>.

No Curso, coube aos coordenadores pedagógicos a tarefa de multiplicarem-no dentro do espaço da coordenação pedagógica coletiva, nos dias de quarta-feira, nas suas respectivas escolas. Foi uma formação com carga horária de 120 horas, que aconteceu de março a outubro de 2013, aberta aos demais funcionários da escola, não somente aos docentes.

Interessante observar que nem todas as escolas estavam representadas por coordenadores pedagógicos, exatamente porque não dispõem desse profissional na sua organização atual. Algumas escolas alegaram que nenhum profissional da escola se interessou em desempenhar essa função. É verdade que é

---

<sup>5</sup>Informação retirada do folder explicativo do projeto, entregue na pasta organizada pela EAPE para os cursistas em março 2013.

<sup>6</sup>Conforme folder entregue na pasta organizada pela Eape para os cursistas, com programa e cronograma do curso em março de 2013.

um contingente pequeno de escolas nessa situação, mas que consideramos importante relatar.

Ao longo do curso, nos aproximamos das coordenadoras das escolas pesquisadas e nessa dinâmica fomos nos envolvendo, debatendo as questões que diziam respeito à organização pedagógica da escola, seus atores e os efeitos disso no cotidiano educativo. Essa aproximação permitiu a constituição de uma parceria entre esta pesquisadora e as coordenadoras das escolas em momentos de coordenação coletiva nas escolas.

## **2.4 Participantes da pesquisa<sup>7</sup>**

Os participantes da pesquisa foram selecionados segundo o critério de que fossem profissionais que atuassem com séries iniciais da educação básica na rede pública de ensino do Distrito Federal, pelo fato de que foram escolas desse segmento as selecionadas para nossa pesquisa.

O grupo participante foi constituído por seis coordenadoras pedagógicas concursadas, que atuavam em duas Escolas Classe<sup>8</sup> da rede pública de ensino de uma região administrativa do Distrito Federal e quatro professores das respectivas escolas, dentre eles, cinco concursados e uma professora de contrato temporário. Foram também participantes os gestores das escolas, e assim tivemos como colaboradores: duas diretoras, uma vice-diretora e um vice-diretor.

Quanto aos gestores, tanto as diretoras quanto o vice-diretor, é importante esclarecer que todos passaram pelo processo de eleição, onde toda a comunidade escolar participa votando, inclusive os estudantes acima de 12 anos.

Outro critério básico para participação na pesquisa foi que os sujeitos tivessem disponibilidade e interesse no projeto.

Nessa perspectiva, assumimos que “na pesquisa qualitativa [...], o grupo não é uma soma de indivíduos, mas um espaço de reflexão coletiva” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 86). Temos ainda ciência de que esse processo é algo que vai propiciando a constituição da pesquisa para todos os envolvidos e definindo assim o papel de cada um nesse processo que se caracteriza por muitas idas e vindas.

---

<sup>7</sup>Todos os colaboradores desta pesquisa tiveram sua identidade preservada por meio da utilização de nomes fictícios.

<sup>8</sup>Modalidade de instituição educacional que atende os alunos do 1º ao 5º ano dos anos iniciais da educação básica.

## 2.5 Os instrumentos da pesquisa

Em busca de respostas para nossas indagações, assumimos os princípios defendidos na Epistemologia Qualitativa por González Rey (2005a), ou seja, que no desenvolvimento da investigação os instrumentos assumem um sentido interativo e que também se convertem em fonte de informação acerca do estudado, adquirindo sentido no contexto da totalidade das informações que vão sendo produzidas no curso da pesquisa.

Portanto, compreendemos que os instrumentos são apenas indutores de informação, sendo importante a singularidade de informações que podem ser geradas a partir das interlocuções. Ainda, são formas diferenciadas de expressão dos envolvidos no processo reflexivo de pesquisa. Compreender a atuação e o alcance da ação do coordenador pedagógico requer que, na mobilização de indagações e mecanismos teóricos, utilizemo-nos dos instrumentos com o intuito de estimular a produção de informações e termos clareza de como tal atuação se desenvolve e qual o seu alcance.

Na perspectiva de promover a interação entre a pesquisadora e os pesquisados, selecionamos instrumentos que não se esgotaram em si mesmos, pois pesquisar é dialogar, e novos instrumentos puderam ser assumidos no transcorrer da pesquisa.

Identificamos a seguir os instrumentos que nos deram suporte e como foram utilizados no desenvolvimento da pesquisa

- **Observação:** segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), a observação constitui-se em um importante instrumento de pesquisa qualitativa, que valoriza o potencial humano, devido a sua condição de favorecer a compreensão da dinâmica da ação dos colaboradores em tempo real, além de valorizar o papel do humano na imersão do contexto pesquisado. Considera-se o contexto e seu valor na construção de informações sobre comportamentos não intencionais dos sujeitos e permitindo ainda a exploração de questões sobre as quais os participantes demonstrem algum tipo de dificuldade em discutir.

Esse instrumento esteve alinhado com o objetivo de analisar as concepções e objetivos que os coordenadores e os professores tinham a respeito do

papel e da função do coordenador pedagógico. Nessa situação, foi observada ainda a ação do coordenador pedagógico e, para tanto, solicitamos às escolas a imersão no espaço da coordenação pedagógica, no intuito de desenvolvermos a observação.

➤ **Entrevista semiestruturada**

Entendendo que a entrevista como instrumento de pesquisa consiste num mecanismo de interação social, viabilizador de constituição dialógica entre os sujeitos que atuam num contexto de investigado, sendo ainda de muita flexibilidade em sua forma e objetivos (GIL, 2011), a entrevista semiestruturada foi utilizada como constante fonte de diálogo entre pesquisadora e pesquisados.

Ao longo da investigação, recorreu-se a esse tipo de entrevista, com eixos dialógicos organizados em anexo, levando em conta os objetivos do estudo, até as necessidades que foram se dando no decorrer do processo em relação a esclarecimentos de expressões (e questões em outros instrumentos e o surgimento de novos elementos significativos no decorrer da construção das informações).

Ressaltamos que os eixos das entrevistas tinham como objetivo maior criar situações e condições espontâneas e naturais para que os entrevistados estivessem à vontade e assim pudessem se expressar com naturalidade, trazendo informações importantes para a investigação.

→ **Entrevista I semiestruturada (Apêndice A):** buscamos, nessa primeira entrevista com as coordenadoras, eixos temáticos de discussão, estabelecer momentos de interação voltados para a construção do tema. O instrumento teve como objetivo evidenciar como as coordenadoras compreendem o seu contexto de atuação no sentido de suscitar indicadores das suas concepções e objetivos a respeito do papel do papel e da função que desempenham. A entrevista foi desenvolvida com todas as coordenadoras participantes da pesquisa, sendo retomada sempre que se fez necessário realizar eventuais esclarecimentos.

→ **Entrevista semiestruturada II e III (Apêndice B e C):** aconteceram voltadas para a exploração da temática que envolve a ação e a atuação do coordenador pedagógico e aspectos que permeiam essa ação e atuação. O

intuito foi favorecer a expressão dos sujeitos, possibilitando a reflexão que impulse a construção de informações voltadas para o objetivo de analisar os elementos que contribuem para a legitimidade e o fortalecimento do papel do coordenador pedagógico no espaço da escola. O instrumento foi desenvolvido com professores e diretores colaboradores da pesquisa.

- **Completamento de frases (Apêndices D e E):** é um instrumento que apresenta indutores curtos que vão sendo preenchidos/completados pelo colaborador da pesquisa, facilitando a sua expressão.

Nesta pesquisa utilizamos o completamento de frases objetivando suscitar nos coordenadores, professores e gestores a expressão em torno das questões que se entrelaçam com o tema pesquisado, com o intuito de investigar as concepções que os coordenadores e professores tinham a respeito do papel e da função do coordenador pedagógico, permitindo ao pesquisador articulação, em sua interpretação, entre as diferentes respostas apresentadas em outros momentos e outros instrumentos. O completamento de frases foi desenvolvido com os coordenadores, professores e gestores.

- **Caderno de memórias e impressões (Apêndice F):** este foi um indutor escrito acerca do papel e da função do Coordenador Pedagógico, o que significou saber como ele se constitui e o que espera desse trabalho. Foi pensado para criar condições de serem produzidas informações subjetivadas e de se conhecer sentimentos e emoções deles acerca dos aspectos ligados a suas ações e a sua atuação. Cada colaborador da pesquisa recebeu um caderno, com propostas de atividades sugeridas pela pesquisadora. No caderno vinham sugestões para registro de ideias, de concepções, memórias e percepções relativas à ação do coordenador pedagógico e seu processo de atuação pedagógica na escola e junto aos professores. O caderno permaneceu com cada um dos colaboradores que tiveram a liberdade de utilizá-lo da forma como desejassem, registrando suas ideias com uso de qualquer material, desde que observados os objetivos das atividades propostas. Para registro, o colaborador pôde lançar mão de fotografias, recorte e colagem, poesias, desenhos, pensamentos, gravuras e reflexões. Ficou combinado, entre os participantes da pesquisa e a

pesquisadora, que cada um ficaria com o caderno por um tempo que podia ser de 1 a 2 meses. Todos entregaram seus registros quando se encontraram para o momento da roda de interação, que foi uma atividade que aconteceu no final da parte empírica da pesquisa.

- **Roda de interação (Apêndice G):** o objetivo com esse instrumento, desenvolvido com as coordenadoras pedagógicas, foi investigar, buscar mais informações sobre os elementos que contribuem para a legitimidade e o fortalecimento do papel do coordenador pedagógico no espaço da escola. Como estratégia procurou-se estabelecer conversações relacionadas com acontecimentos vivenciados no decorrer da vida profissional daquelas pessoas. Dessa forma, cada um apresentou sua história ao grupo, e essa história, em seguida, foi utilizada como pretexto para desencadear a reflexão e a expressão dos presentes. Foram, assim, introduzidos vários temas que envolviam a pesquisa e a realidade vivida pelo grupo no seu espaço de atuação. Para registro desses momentos e construção das informações, foi proposta a utilização do gravador e uma vídeo-filmagem. Isso foi necessário em razão de ser um grupo com sete pessoas, e a voz gravada poderia ter sua identificação dificultada. Essa solução foi aceita sem nenhuma dificuldade por todos os participantes.
  
- **Análise de documentos (Apêndice H):** a análise documental é uma alternativa das mais tradicionais na realização de pesquisas e sempre traz muitas contribuições no processo de construção das informações, visto que, conforme bem esclarece Gil (2011), algumas informações tomam forma de documentos que podem subsidiar a construção teórica da pesquisa por se constituírem na única fonte para algumas informações que podemos vir a dispor durante o processo investigativo.

Dessa forma, os principais acervos utilizados nesta pesquisa foram: documentos legais (sobretudo a legislação), Projeto Político Pedagógico das escolas e registros de coordenadores, documentação que possibilitou recuperar aspectos para o estabelecimento de vínculo entre os elementos que contribuem para a legitimidade e o fortalecimento do papel e da função do coordenador pedagógico. A

análise permitiu esclarecer algumas concepções que os professores e coordenadores têm a respeito desse papel e dos aspectos que permeiam a ação do coordenador pedagógico e que se tornam efetivos no âmbito da sua atuação.

Ingressar no processo de análise dos documentos pertinentes ao estudo que propusemos nos ajudou a perceber as possibilidades e a riqueza que o uso de documentos traz como fonte de pesquisa.

Na intenção de que fosse oportunizada uma melhor compreensão acerca dos instrumentos utilizados na pesquisa frente aos objetivos estipulados e, em consonância com o processo metodológico adotado, utilizamos um quadro que traz o entrelaçamento entre os objetivos específicos, a perspectiva dos indicadores gerados pelos instrumentos e o objetivo geral da nossa pesquisa.



**Quadro 1 – Relação entre os objetivos da pesquisa, instrumentos e objetivo dos instrumentos**

<b>OBJETIVO GERAL:</b> Compreender a atuação e o alcance da ação do coordenador pedagógico em escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal.			
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>	<b>EVIDÊNCIAS BUSCADAS</b>	<b>LOCAL/SUJEITOS</b>
Analisar as concepções que os coordenadores e as professoras têm a respeito do papel e da função coordenador pedagógico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Observação</li> <li>✓ Entrevista semiestruturada</li> <li>✓ Caderno de memórias e impressões</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Percepções que permeiam a ação do coordenador pedagógico.</li> <li>✓ Questões que se entrelaçam às concepções de coordenadores, professores e gestores em torno da função e do papel do coordenador pedagógico.</li> <li>✓ Aspectos da ação das coordenadoras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Coordenadoras</li> <li>✓ Professores</li> </ul>
Analisar as ações desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos e que se tornam efetivas no âmbito de sua atuação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Análise de documentos</li> <li>✓ Completamento de Frases II</li> <li>✓ Observação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Elementos que fundamentam e norteiam a ação do coordenador pedagógico.</li> <li>✓ Processos e ações articulados pelo coordenador pedagógico nas ações que desenvolve no dia a dia escolar.</li> <li>✓ Questões que permeiam as ações desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos e que se tornam efetivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escola e Secretaria de Educação</li> <li>✓ Coordenadoras</li> </ul>
Analisar os elementos que contribuem para a legitimidade e o fortalecimento do papel do coordenador pedagógico no espaço da escola.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Análise de documentos</li> <li>✓ Roda de interação Completamento de frases I</li> <li>✓ Entrevista semiestruturada: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista II</li> <li>• Entrevista III</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Indicadores de questões que perpassam o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico no sentido de possibilitar ou não sua legitimidade e seu fortalecimento.</li> <li>✓ Processos que influenciam na legitimidade e fortalecimento do papel desenvolvido pelas coordenadoras pedagógicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escola e Estado (SEEDF)</li> <li>✓ Coordenadoras</li> <li>✓ Professores</li> <li>✓ Gestores</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria.

### **3 CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES**

A educação tem a ver com o quem sabe de uma vida que nunca poderemos possuir, com o quem sabe de um tempo no qual nunca poderemos permanecer, com o quem sabe de uma palavra que não compreenderemos, com o quiçá de um pensamento que nunca poderemos pensar. Mas que, ao mesmo tempo, necessitam de nossa vida, de nosso tempo, de nossas palavras e de nossos pensamentos. (LARROSA, 1999, p. 129).

O processo de construção da teoria nas pesquisas orientadas pela Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2005b) constitui-se num processo desafiador a cada instante em que transcorre, e ao mesmo tempo primordial, em razão da exigência de um caráter ativo do pesquisador e de sua responsabilidade intelectual pela construção teórica que vem como resultado da pesquisa. Tal responsabilidade vai lhe exigir um processo de inteligibilidade sobre a informação, gerando as hipóteses que o processo da pesquisa possibilita, o que dá sentido e significado aos resultados empíricos. Nessa medida,

O processo de construção da informação é regido por um modelo que representa uma síntese teórica em processo permanente a ser desenvolvida pelo pesquisador em sua trajetória pelo momento empírico. Tal síntese teórica está envolvida sempre com representações teóricas, valores e intuições do pesquisador, mas também está aberta ao momento empírico de seu trabalho, assim às novas ideias que aparecem nesse momento, algumas das quais podem ser totalmente inéditas. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 116).

Adentrar o processo construtivo-interpretativo das informações envolve um mergulho no contexto investigado. Envolve compreender as relações que vão se estabelecendo nesse espaço. Significa colocar-se numa condição de pensar a partir de uma história que foi constituída com outras histórias. Histórias essas que aparecem no entrelaçamento dos variados instrumentos metodológicos utilizados, numa dinâmica processual de contextualização da realidade vivida.

#### **3.1 Dos participantes da pesquisa e do espaço da coordenação pedagógica**

##### **3.1.1 As coordenadoras**

As nossas colaboradoras de pesquisa são pessoas muito acessíveis, que se colocaram bem abertas ao trabalho de pesquisa. Cinco delas cursaram magistério, seis

fizeram curso de graduação e cinco cursaram pós-graduação (*stricto sensu*). Destacamos abaixo algumas informações desses sujeitos:

#### **Coordenadoras que atuam na Escola Classe Universo:**

- A coordenadora pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) será aqui chamada de Rita, tem 34 anos, 16 anos de trabalho na SEDF, cursou magistério, graduação em pedagogia e pós-graduação em psicopedagogia clínica e institucional, além de uma especialização em Educação Infantil. Rita atua na coordenação pedagógica, nessa escola, desde 2011.
- A coordenadora pedagógica de 4º e 5º ano da educação básica, será aqui chamada Joana, tem 39 anos de idade, trabalha na SEDF há 21 anos, cursou magistério, graduação em letras, pós-graduação em psicopedagogia institucional e gestão educacional. Joana atua nesta escola há cinco anos.
- A coordenadora do 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização será aqui chamada Cláudia, tem 38 anos de idade, trabalha na SEDF há 15 anos, cursou magistério, graduação em pedagogia, pós-graduação em educação de surdos. Cláudia atua na Escola Classe Universo há 6 anos e possui 2 anos de experiência em coordenação pedagógica.

#### **Coordenadoras que atuam na Escola Classe Vivência:**

As coordenadoras estabeleceram que não haveria separação entre elas para coordenar os segmentos da escola, seja o Bloco Inicial de Alfabetização, o 4º ou o 5º ano. Foi estabelecido, entre elas, que TODAS fariam o trabalho em todos os níveis e, assim, todas estão como colaboradoras da pesquisa.

- A coordenadora Carina tem 24 anos de idade, trabalha na SEDF há 02 anos, mas tem 7anos de experiência docente. Tem graduação em pedagogia, é seu segundo ano de atuação na Escola Classe Vivência, e esta é sua primeira experiência em coordenação pedagógica.

- A coordenadora Anita tem 42 anos de idade, trabalha na SEDF há 24 anos, cursou magistério, graduação em geografia, pós-graduação em psicopedagogia institucional. Anita atua na Escola Classe Vivência há 12 anos e possui 2 anos de experiência em coordenação pedagógica local e intermediária. É sua a primeira atuação como coordenadora nesta escola.
- A coordenadora Gilda tem 49 anos de idade, 29 anos de SEDF, 16 anos na Escola Classe Vivência, cursou magistério, é graduada em pedagogia e pós-graduada em formação de professores e psicopedagogia institucional e clínica, tem 8 meses de experiência na coordenação intermediária do ensino fundamental e 4 anos na coordenação pedagógica nesta escola.

### 3.1.2 O grupo de professores

Os professores da Escola Classe Universo

De acordo com as informações do Projeto Político Pedagógico, o grupo de professores dessa escola,

É formado, em sua maioria, por pedagogos com pós-graduação em Educação Infantil e Psicopedagogia, com mais de quinze anos de experiência em docência. É um grupo consciente, atuante e participativo nas decisões e deliberações tomadas pela escola. Enxerga-se como coletivo responsável e comprometido com a busca do conhecimento como suporte para um trabalho eficiente e consistente, envolvendo-se em pesquisas e estudos para a promoção de uma educação pública de qualidade. (DISTRITO FEDERAL, 2012e).

Foram incluídas na pesquisa, 2 professoras dessa escola, das quais temos as seguintes informações:

- A professora Marília tem 46 anos de idade, é graduada em História e pós-graduada em educação infantil/inclusão. Com 28 anos de experiência em sala de aula, está há 17 anos na SEDF, pertence ao quadro efetivo e atua há 16 anos na Escola Classe Universo, onde atualmente atua como professora de classe inclusiva. Na mesma empresa, exerceu ainda, a função de assistente administrativa.

- A professora Lucy tem 41 anos de idade, cursou magistério, é licenciada em história e pós-graduada em psicopedagogia clínica e institucional. Lucy está há 23 anos na SEDF, lotada há aproximadamente dois anos na Escola Classe Universo, atuando como professora do 1º ano do Bloco Inicial de Alfabetização. É professora efetiva na SEDF, tem 15 anos de experiência em magistério. Na SEDF atuou ainda em vice-direção de escola, na coordenação pedagógica local (escola) e na coordenação pedagógica intermediária (CRESo).

#### Os professores da Escola Classe Vivência

O grupo docente da Escola Classe Vivência é formado por profissionais que, em grande parte, está há pouco tempo na escola. Muitos dos profissionais mais antigos da escola se aposentaram ou assumiram outras funções na SEDF. É um grupo misto em termos de experiência de SEDF. No turno matutino atuam os profissionais de mais tempo de escola e na rede pública de ensino, e no turno vespertino atuam em sala de aula o grupo de professores mais recentes na escola, e alguns de contrato temporário, para substituição de vagas de magistério público em aberto até a presente data por diversas razões tais como licença saúde, aposentadoria, etc. Também foram 2 docentes que colaboraram com a pesquisa, das quais temos informações tais como:

- A professora Patrícia tem 26 anos de idade, cerca de três anos de SEDF, está há aproximadamente dois anos na Escola Classe Vivência atuando no 1º ano do Bloco Inicial de Alfabetização como contrato temporário. Com tem 3 anos de experiência em sala de aula, é graduada em pedagogia.
- A professora Maria tem 46 anos de idade, 23 anos de experiência em sala de aula, atua há 27 anos na SEDF, está há 19 anos na Escola Classe Vivência, atuando 5º ano da educação básica como professora concursada. Possui dois anos de exercício na função de coordenação pedagógica nesta escola e dois anos na função de apoio administrativo em outra instituição vinculada à Secretaria de Educação do DF. É graduada em pedagogia e pós-graduada em psicopedagogia institucional.

### 3.1.3 Os gestores

Os gestores das escolas pesquisadas assumiram a direção das respectivas instituições por meio do processo eleitoral ocorrido no ano de 2012, de acordo com o que prevê a lei nº 4.751 (DISTRITO FEDERAL, 2012d), que dispõe sobre a gestão democrática nas escolas públicas do Distrito Federal. Cabe ainda esclarecer que alguns já atuavam na gestão das escolas em razão de terem participado de outros mecanismos de seleção, dentre eles, o processo seletivo escrito e aberto ao público, ou por meio de inscrição voluntária, ou também por meio de convite, de acordo com o interesse da gestão pública.

#### Os gestores da Escola Classe Universo

A diretora da Escola Classe Universo, aqui denominada de Paula, já desempenha a mesma função há seis anos nesta escola, sendo que, nesta gestão, foi eleita pela lei acima supracitada. Ela tem 36 anos, está na SEDF há 19 anos, tem graduação em artes cênicas e pós-graduação em gestão escolar. Paula já atuou em outras escolas da rede pública de ensino como professora, coordenadora local, coordenadora intermediária e supervisora pedagógica. O seu cargo efetivo na SEDF é como professora de educação básica.

A vice-diretora da escola, aqui denominada Mara, tem graduação em pedagogia, especialização em gestão escolar, e desempenha a função há seis anos nesta escola. Tem 42 anos, aproximadamente 22 anos de experiência no magistério. Dentre suas experiências na SEDF, atuou como coordenadora intermediária, formadora da Eape, assistente de direção e atuou ainda numa biblioteca escolar.

#### Os gestores da Escola Classe Vivência

Rosália é a diretora da Escola Classe Vivência desde 2012. A diretora cursou magistério, é graduada em pedagogia e pós-graduada em educação especial. Tem 34 anos, está há 20 anos como professora efetiva da SEDF, já atuou em outra escola como vice-diretora e na atual escola também, em outro momento, exerceu a mesma função de vice-diretora. Além disso, nesta escola já atuou como professora alfabetizadora e pedagoga escolar.

Renato é o vice-diretor, ele tem 39 anos, cursou o magistério e tem bacharelado em sistema de informação. Está como professor efetivo de educação básica da SEDF, há 15 anos. Ao longo de sua trajetória profissional atuou como professor de 4ª série, professor de informática em turmas de 5ª a 8ª séries, supervisor pedagógico e coordenador pedagógico de séries iniciais da educação básica. Também atuou como chefe de núcleo de recursos humanos e expediente administrativo da regional de ensino situada na região administrativa em que situa essa escola, além de ter sido vice-diretor de outras instituições de ensino público do Distrito Federal.

### **3.2 Caracterização do espaço físico da coordenação pedagógica no contexto investigado**

No decorrer da pesquisa, identificamos que, em ambas as escolas, o espaço físico destinado à coordenação pedagógica situa-se na antessala da direção. Este se constituiu num aspecto que chamou a atenção de diversos participantes da pesquisa. Todos, de uma forma ou de outra fizeram observação a isso, em algum momento da pesquisa.

As coordenadoras Anita e Gilda, por exemplo, ao se pronunciarem acerca do que proporião à coordenação pedagógica da escola em que atuam se manifestam dizendo:

Espaço **exclusivo** para os coordenadores, onde eles pudessem trocar suas impressões, ouvir os professores nas questões pedagógicas, planejar... Enfim, **um espaço apropriado que os livrassem das questões cotidianas e não pedagógicas da escola** (CP Anita, Escola Classe Vivência - Caderno de Memórias e Impressões, grifos nosso).

Mudança da sala de coordenador para outro local. Avaliamos que onde estamos não (foi/é) legal: misturam-se as nossas atribuições com as demais da escola (CP Gilda, Escola Classe Vivência – Caderno de Memórias e Impressões).

No decorrer da observação, percebemos que as coordenadoras sentem-se sobrecarregadas em função de que acabam assumindo atribuições da gestão muitas vezes em razão de ocuparem um espaço físico tão próximo da sala dos gestores e distante da sala dos professores.

Sentimento não diferente daquele que a Coordenadora Carina explicita quando diz:

O que falta mudar é a troca da sala de coordenação para um espaço onde nosso trabalho pudesse ser realizado com maior qualidade. Que a própria direção reconhecesse nossa função como coordenadoras (CP Carina, Escola Classe Vivência - Caderno de Memórias e Impressões).

As expressões acima nos levam à interpretação de que, há uma representação simbólica na forma como cada escola concebe esse profissional, ao designar para suas coordenadoras um espaço físico conectado com a sala da direção. Tal representação pode significar uma aproximação da coordenação pedagógica com a gestão, no que diz respeito ao seu campo de atuação. Entendemos que, ao ocuparem um espaço físico tão próximo ao da direção, evidencia-se a forma como é concebido o papel e a função do coordenador pedagógico, por parte dos gestores, dentro da escola, ou seja, esse papel é visto de forma muito próxima da função de gestão.

Fica claro, ainda, que as coordenadoras sentem-se, de alguma forma, desvalorizadas em função da configuração desse espaço físico a elas destinado, pois avaliam que o trabalho poderia ser de “maior qualidade”, conforme destacado acima por Carina. A colocação de Carina evidencia também seu sentimento de que a função das coordenadoras não é reconhecida pelos gestores da sua escola.

Placco, Almeida e Souza (2011) em sua pesquisa também constataram que os coordenadores estão deslocados de sua função dentro das escolas. Muitos deles se perdem entre questões de atendimento aos pais, alunos, substituição de professores, até mesmo de atendimento ao telefone. Essas questões que ocasionam certo descompasso entre a necessária atuação do coordenador pedagógico (que é o contexto pedagógico) e o que realmente acontece. Isso se evidencia ainda mais, quando esses coordenadores são levados a ocupar um espaço que os aproxima muito mais das questões administrativas do que das pedagógicas, como é o caso relatado pelas coordenadoras investigadas.

Por sua vez, os gestores também percebem que o espaço físico destinado aos coordenadores na escola tem sua significação e importância no que diz respeito à forma como o coordenador é percebido no espaço escolar.

A diretora da Escola Classe Vivência se pronuncia quanto ao fato, reconhecendo que, ao fazerem a opção de trazer a coordenação para perto da direção,



numa tentativa de aproximar e fazer com que os gestores acompanhassem esse trabalho mais de perto acabou cerceando o trabalho das mesmas, com tarefas outras que não as delas. Isso fica claro quando explicita sua visão sobre como concebe a ação do coordenador pedagógico na sua escola:

[...] Aqui na escola a gente teve uma vivência que nós pensamos uma coisa que nós achávamos que seria positiva, mas aliado ao que nos trouxe de positivo, também teve **um peso muito grande** (grifo nosso). O que a gente fez? A gente trouxe a coordenação para cá, para perto, perto da direção... para justamente... Porque aqui existe uma cultura de que assim, o coordenador está lá e a direção está aqui e o coordenador tem de estar só perto do professor. E acaba que a direção da escola não tinha muito conhecimento desse universo. Aí a gente pensou: “Não, vamos colocar a coordenação mais junto, porque isso faz com que a gente se inteire sobre o que está sendo feito no pedagógico”. Né? Porque eu acho que é importante. Só que... não que isso tenha afastado a coordenação do professor. A gente conseguiu trazer a coordenação, a distância física não significou um distanciamento do professor, não. A gente conseguiu ligar. E trazer para a direção foi muito positivo. Porque eu consigo me envolver nesse pedagógico. Igual o Renato (vice-diretor), por mais administrativo que ele seja, eu integro ele também. Então, tudo que está acontecendo, eu ponho lá na mesa: “Ó, Conselho Participativo, Conselho Docente, não sei o quê, não sei o quê...” Ele fica sabendo também. Porém, o que aconteceu? **A coordenação acabou absorvendo a rotina da direção da escola**. Então, socorro de menino toda hora, menino chega, está machucado, professor que quer um material, isso e aquilo. Então, acaba que eu acho **que tirou um pouco do espaço delas, de elas poderem sentar e realmente, de fato, fazer o trabalho delas mesmo** (grifo nosso). Elas acabaram pegando... Ficaram como meio que um paredão ali (na entrada da direção), recebendo tudo enquanto há e fazendo uma triagem” (Diretora Rosália- Escola Classe Vivência – Entrevista II).

Segundo Placco e Souza (2012) alocar o coordenador pedagógico na gestão, atribuindo-lhe funções pertinentes a essa instância na escola, faz com que o ele se afaste dos professores e alunos e faz com que este profissional assuma atribuições administrativas e organizativas que não dizem respeito à sua função e lhe tomam muito tempo, o que causa sérios prejuízos ao caráter pedagógico, que é o mais importante na sua função. As autoras enfatizam ser importante que o coordenador pedagógico “tome como ponto de partida e de chegada de suas ações o pedagógico” (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 11).

No decorrer da pesquisa, a forma como cada um dos participantes vai se posicionando, no que diz respeito ao que pensa em relação ao espaço físico destinado aos coordenadores nas escolas, possibilita que seja produzida, assim, uma verdade para aqueles que estão envolvidos nesse contexto.

Fato que ocorre muito mais pela tentativa de propiciar maiores condições de acompanhamento pedagógico por parte dos gestores do que desencadear elementos

dificultadores na atuação das coordenadoras no dia a dia da escola, mas que tem um efeito cerceador da ação desse profissional, que deve ser centrada no que é pedagógico, conforme destacam as autoras citadas.

Identificamos que as coordenadoras assumirem atribuições da gestão é percebido como algo da rotina da escola e as seguintes expressões do instrumento completamento de frases permitem essa interpretação:

**Meu maior desejo** é que os coordenadores não se sintam parte da equipe gestora.

**“Na coordenação pedagógica da minha escola, eu proporia** que os coordenadores saíssem da sala da direção” (Professora Marília, Escola Classe Universo - Completamento de frases).

Essas expressões podem ser mais um indicador de descontentamento com a situação vivenciada pela professora em relação às coordenadoras pedagógicas. Isso nos remete a interpretar que as coordenadoras são levadas a sobrepor, em sua ação, as questões administrativas **em relação** às pedagógicas. Pode ser esse o fator que ocasiona o sentimento de desvalorização desse profissional na escola, e está condizente com o que é defendido como prioritário em sua ação, ou seja, a dimensão pedagógica do processo ensino-aprendizagem junto ao docente, entendendo conforme Vasconcelos (2009, p. 90) “que a especificidade da atuação da coordenação pedagógica são os processos de aprendizagem”.

Por outro lado, mesmo desestimuladas frente à situação constada e, ao reivindicarem uma mudança para essa situação, as coordenadoras e a professora demonstram que, mesmo de certa forma desmotivadas, assumem seu papel no enfrentamento da situação que atravessam em relação ao espaço físico que ocupam na escola e ao sentimento de desvalorização da sua função. Na roda de interação, momento empírico da pesquisa, as coordenadoras, em suas falas, marcam bem esse incômodo em relação a tal questão quando dizem:

[...] Até a nossa posição na escola é terrível, a gente fica na antessala da direção! **(Anita - Escola Classe Vivência).**

E nós também! **(Rita, Escola Universo).**

O nosso espaço físico não está legal... **(Gilda, Escola Vivência).**

Como que o professor manda pedir um reabastecedor de pincel e você, estando lá, não pega? Não tem jeito. Como que uma criança chega machucada

e você não vai pegar o gelo para colocar na perna dela? Você está entendendo? Por isso que eu estou falando que até a própria direção não nos ajuda a legitimar o nosso papel. E isso eu falei diretamente para a diretora. Eu cheguei para ela e falei: 'Não dá certo a gente ficar aqui'. **Por que é que tirou a sala de coordenação de onde estava, que era vizinha à sala dos professores? Que é lá que a gente tem que ficar.** (grifo nosso) (Anita, Escola Classe Vivência).

As coordenadoras não se esquivam dessa dificuldade e nem tentam se justificar mantendo a situação. Pelo contrário, marcam sua posição, avaliam os aspectos nada favoráveis ocasionados em razão do espaço físico que ocupam na escola e reivindicam uma mudança que atenda aos interesses pedagógicos da escola, significando a experiência vivida mesmo diante **de** circunstâncias **que possam vir a ser** desfavoráveis ao seu espaço de atuação.

Em relação à avaliação das questões que se configuram como frágeis ou equivocadas, Vasconcelos (2009) chama atenção para a importância de fazer disso uma possibilidade de avançar em direção ao que é melhor. O autor argumenta que

A avaliação, [...], é fator de revitalização pessoal e institucional, na medida em que ajuda a localizar os pontos em que precisamos melhorar, os aspectos nos quais precisamos investir nossas energias para corrigir rotas ou avançar na direção desejada [...] é importante ter uma nova relação com o erro: entendê-lo como parte da aventura de construir o novo. (VASCONCELOS, 2009, p. 103).

Considerando que a forma como se vivem e se compreendem as questões do cotidiano escolar é própria de cada um, pudemos observar que coordenadoras, professoras e gestores manifestaram-se de certa forma incomodados com a questão do espaço físico ocupado pelas coordenadoras nas duas escolas. No entanto, percebemos também que alguns manifestam esse incômodo de maneira amena, e outros, como é o caso da coordenadora Anita e da professora Marília, apresentam mais ênfase na questão, mostrando até mesmo certa indignação. A professora Marília coloca essa questão novamente em pauta, numa outra circunstância da pesquisa, quando é questionada acerca de como percebe a ação das coordenadoras na sua escola. Ela se manifesta da seguinte forma:

Mas o que eu vejo no momento é essa questão do envolvimento muito grande com a direção. Que eu acho que tinha que ter até uma sala especial. **Porque a sala da coordenação fica ligada à sala da direção. Isso já não é positivo, eu não acho isso legal** (grifo nosso) (professora Marília, Escola Classe Universo – Entrevista II).

Percebe-se então que ambas elaboram um processo de inconformismo, dando ideia de que essa era uma situação que concorria para que a sua atuação como coordenadoras não fosse nada favorável do ponto de vista pedagógico, já que se ocupavam muito mais das questões administrativas e organizativas da escola. Atribuições que se davam, no entendimento de Anita, Marília e Rosália, muitas vezes, em função da localização do espaço físico que ocupavam na escola, que era na antessala da direção e que fazia obscurecer as diferentes questões pedagógicas.

### **3.3 A constante busca do sentido de ser coordenador pedagógico e pensar a coordenação pedagógica**

A coordenação pedagógica **só faz sentido** quando:

- As decisões coletivas são colocadas em prática por todos;
- As reflexões e investigações estão centradas na aprendizagem do aluno e no fazer pedagógico dos professores.

(Coordenadora Carina, Escola Classe Vivência, Caderno de Memórias e Impressões).

De acordo com Vigotski (2001, p. 465), “o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada”. O sentido é concebido como um acontecimento dinâmico, inconstante, que se constitui nas relações sociais, possibilitando a emergência dos processos singulares e pessoais. Há, nessa perspectiva, um entrelaçamento entre o vivido e o que se traduz do que é vivido por meio da palavra. De forma que

A palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor. O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por determinada palavra. (VIGOTSKI, 2001, p. 466).

Tal entendimento nos leva a pensar em como o coordenador pedagógico se percebe como profissional no seu contexto de atuação, em como ele é percebido por seus pares, enfim, nos questionamos em relação à forma como acontece a definição do seu papel e da sua função na escola.

No decorrer da pesquisa, pudemos perceber algumas concepções que perpassam a compreensão do papel e da função das coordenadoras pedagógicas no

seu campo de atuação, que é o escolar, no caso aqui constituído pela Escola Classe Vivência e pela Escola Classe Universo.

Dentro das escolas, pudemos avançar na construção das informações constatando que, do ponto de vista das professoras, das coordenadoras e dos gestores algumas dessas concepções acerca desse papel e dessa função ganham relevância e destacamos as que se seguem.

### 3.3.1 Concepções das coordenadoras pedagógicas acerca do seu papel e da sua função no contexto escolar

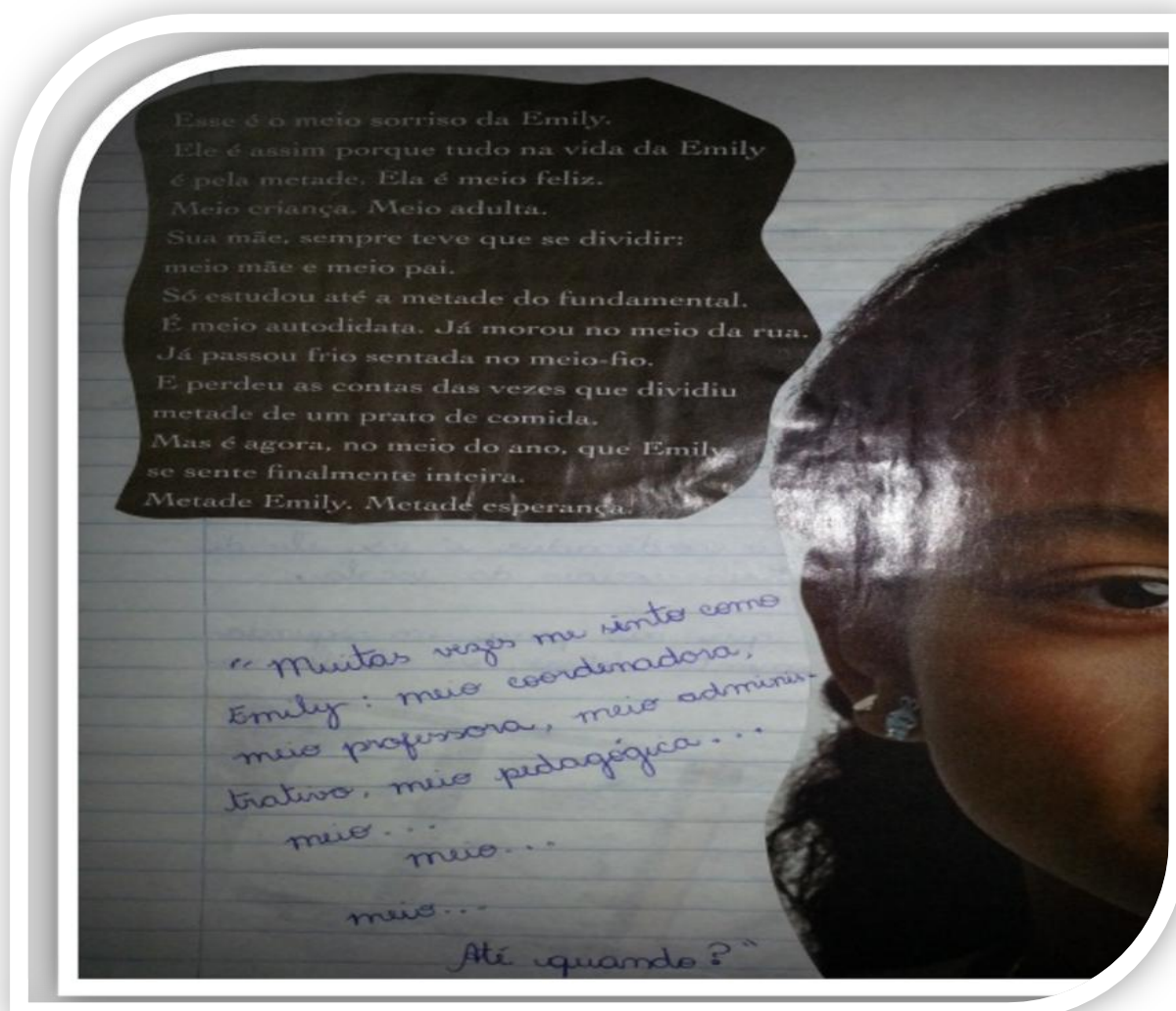
Consideramos que há uma busca constante no sentido do papel do coordenador pedagógico por parte dos participantes da pesquisa, de maneira ampliada. Essa hipótese veio se confirmando ao longo da pesquisa, a partir de indicadores que revelavam essa preocupação, à medida que cada um ia se expressando, em torno de como concebe o coordenador pedagógico. A esse respeito, a coordenadora Carina se expressa numa página do seu Caderno de Memórias e Impressões quando coloca o texto:

Esse é o meio sorriso de Emily.  
 Ele é assim porque tudo na vida da Emily  
 é pela metade. Ela é meio feliz.  
 Meio criança. Meio adulta.  
 Sua mãe, sempre teve que se dividir:  
 Meio mãe e meio pai.  
 Só estudou até a metade do fundamental.  
 É meio autodidata. Já morou no meio da rua.  
 Já passou frio sentada no meio-fio.  
 E perdeu as contas das vezes que dividiu  
 Metade de um prato de comida.  
 Mas é agora, no meio do ano, que Emily  
 se sente finalmente inteira.  
 Metade Emily. Metade esperança.  
 (colagem de um recorte de revista)

E completa com os seguintes dizeres:

Muitas vezes me sinto como Emily: **meio coordenadora, meio professora, meio administrativo, meio pedagógico... Meio... Meio... Meio... Até quando?** (Coordenadora Carina, Escola Classe Vivência, Caderno de Memórias e Impressões).

Figura 1 – Como vejo o coordenador pedagógico...



Fonte: Caderno de Memórias e Impressões desenvolvido pela coordenadora Carina – Escola Classe Vivência.

Diante da expressão, percebemos que há uma questão que gera um ir e vir por parte da coordenadora no desempenho do seu papel, constata-se que a repercussão da condição de coordenadora pedagógica aparece no posicionamento e na atuação dessa profissional.

A coordenadora Carina, na comparação que faz em relação ao lugar e a função que ocupa e o que na realidade ocorre, manifestando-se acerca de como vê o coordenador pedagógico, demonstra ter consciência da sua origem, que é a sala de aula. Ela reconhece-se como professora, mas, ao reiterar que se sente “meio professora”, ela demonstra o misto de confusão que se instala em seu SER profissional.

Entendemos que isso ocorre porque, ao mesmo tempo em que exerce suas atribuições ela precisa atender os anseios e necessidades da direção, em relação a aspectos administrativos e organizativos. É o que fica claro no que falam as professoras no relato anterior. Identificamos essa evidência onde os docentes reafirmam essa conexão das coordenadoras da escola com as atribuições da gestão, quando dizem que há um “envolvimento muito grande da coordenação com a direção” (Professora Marília, Escola Classe Universo, Entrevista II).

Por último, ela reitera que se sente “meio pedagógica. Meio... meio... meio...” e ainda questiona: “Até quando?” Com isso demonstra se preocupar e entender que a centralidade da sua atuação deve se voltar para o que é pedagógico, mas que alguma coisa acontece ainda e dificulta esse processo.

Nesse questionamento, a coordenadora Carina nos leva a entender a importância de se pensar na importância de se fortalecer e deixar cada vez mais definido o espaço do coordenador pedagógico dentro da escola, além do espaço pedagógico, inclusive o espaço físico. Algo muito remetido à necessidade de uma afirmação profissional desse sujeito, que levanta a importância e a busca da objetividade do seu papel.

De um lado, pautados nas verbalizações das coordenadoras pedagógicas, percebemos que estas concebem o desempenho da sua ação ainda atravessado pelos constantes exercícios de atividades burocráticas e administrativas, dentre elas a entrega de materiais, atividades de mecanografia (cópias), atendimento a alunos, ao telefone, **etc.** Nessa perspectiva, é interessante observar como se posicionam algumas das coordenadoras investigadas:

Infelizmente, ainda há colegas que vêem o coordenador pedagógico apenas como um ‘tarefeiro’ e querem mantê-lo nessa situação. Não querem um pesquisador e parceiro que interfira em seu trabalho, mas, alguém disponível para digitar, tirar cópias, procurar atividades, buscar material no almoxarifado, ornamentar a escola, entregar o plano de curso (Coordenadora Joana, Escola Classe Universo – Roda de interação).

O entendimento de que o coordenador é visto como um tarefeiro, que tem mil e uma funções a serem desempenhadas no contexto escolar, também é uma concepção apresentada por outras coordenadoras investigadas. Elas alegam que se sentem assim no dia a dia da escola. Na frase que fazia parte do instrumento “completamento de frases”, apareceu de forma recorrente esse sentimento nas

diferentes respostas das coordenadoras. Assim apresentamos as diferentes formas de completar a frase que deixam clara a mesma ideia:

**Entendo o papel do coordenador pedagógico na minha escola como...**

- ✓ Sinceramente, como um ‘tapa-buracos’.
- ✓ Alguém que está à disposição (SEMPRE) para atender os conflitos da sala de aula ou do recreio.
- ✓ Alguém que não faz nada (falas de professores).
- ✓ Alguém sem credibilidade.
- ✓ Alguém que perde noites de sono pensando em ideias para reagrupamentos, para planejamentos e é repreendido por diversos afazeres outros burocráticos da escola.
- ✓ Alguém cheio de limitações. (CP Carina, Escola Classe Vivência - Caderno de Memórias e Impressões).

Um sentimento de frustração também aparece em outra coordenadora quando diz:

Mas a pessoa do coordenador, eu acredito que ela ainda não foi bem construída. O coordenador ainda tem que ser o... **Se ele não decide o reagrupamento, não sai, ele tem que entregar o bilhete...** (grifo nosso) Não foi assim que a gente foi visto? Você ficou lá na escola, você viu (referindo-se à pesquisadora). Assim, a escola como um todo, eu acho que o sistema como um todo, ainda não... legitimou o coordenador de verdade (Coordenadora Gilda, Escola Classe Vivência – Roda de interação).

Como se pode observar, a manifestação da coordenadora Joana explicita certa decepção diante do constatado, ela deixa isso claro quando expressa, no início de sua fala, com a palavra “infelizmente”. Destacamos que sua fala, na mesma expressão, revela também uma concepção do papel do coordenador pedagógico quando ela diz que “não querem um pesquisador e parceiro que interfira no trabalho”. Nessa fala, temos um indicador de que ela demonstra conceber o papel do coordenador pedagógico como um parceiro que, junto ao professor, investiga as questões que surgem no cotidiano da sala de aula, para então traçarem estratégias, projetando possibilidades de intervenção na sala de aula.

Essa maneira de compreender o papel do coordenador pedagógico nos remete à importância da abertura de um canal de diálogo na perspectiva de compreender os motivos e necessidades do outro no contexto escolar. Assim,

Entrar em diálogo, então, significa querer ou mostrar interesse e vontade de escutar o que o outro tem a dizer ou de escutar o seu pensar, que se une às suas emoções. Esse diálogo é também constituído pelas possibilidades de as pessoas envolvidas se expressarem e de, nessa circunstância, integrarem os significados e sentidos que envolvem cada situação vivenciada. (TACCA, 2008, p. 140).



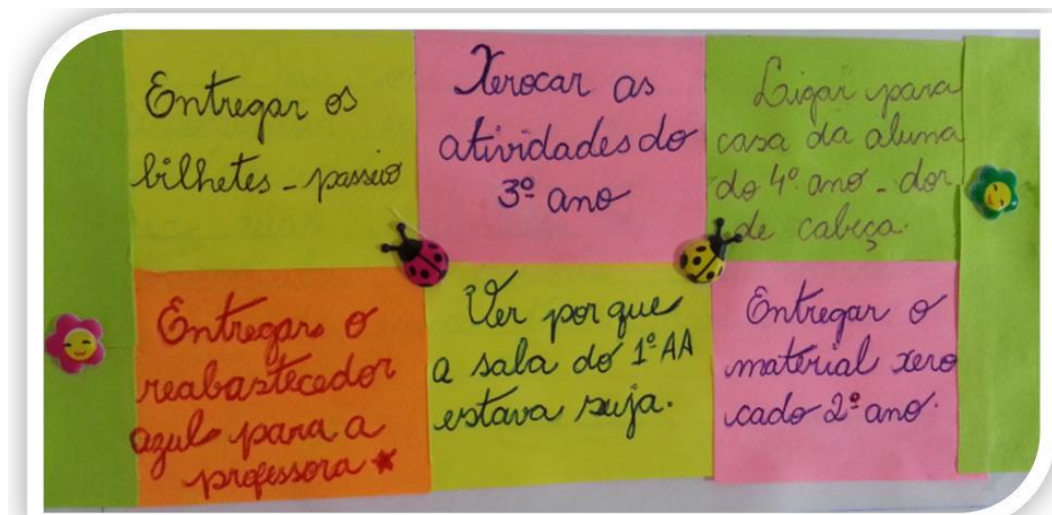
No caso da coordenação pedagógica, o coordenador tem necessidade de ouvir o que o professor tem a dizer sobre o que vivencia na trama pedagógica cotidiana, e o professor também tem necessidade de conversar com o coordenador pedagógico e saber o que ele tem a dizer, no intuito de viabilizar o processo ensino-aprendizagem, fazendo com que este seja cada vez mais possibilitador e que se alcancem os maiores interessados, que são os alunos.

Sobre o excesso de atribuições e desempenho de tarefas mais administrativas que pedagógicas relacionadas pela coordenadora Carina anteriormente, também destacamos a expressão da coordenadora Anita sobre como entende o papel do coordenador pedagógico na sua escola. Ela assim se pronuncia:

Importante, mas ainda assim propenso a contradições.  
Sabe-se das suas atribuições, mas não o deixam exercer unicamente as questões pedagógicas...  
Sabe-se das suas necessidades, mas, deixa-se para outra ocasião essas questões.  
Coordenador 'tarefeiro', 'garoto de recado', 'saco de pancada', 'direção', 'enfermeiro', 'psicólogo' = COORDENADOR FRUSTRADO (Coordenadora Anita, Escola Classe Vivência, Caderno de Memórias e Impressões).

Expressão que é complementada pela imagem a seguir:

**Figura 2 – Papel do coordenador pedagógico na rotina da Escola Classe Vivência**



Fonte: Caderno de Memórias e Impressões desenvolvido pela coordenadora Anita – Escola Classe Vivência.

Esses aspectos levantados: “Entregar os bilhetes – passeio, xerocar as atividades do 3º ano, ligar para a casa da aluna do 4º ano – dor de cabeça, entregar o reabastecedor azul para a professora, ver porque a sala do 1º AA estava suja, entregar

*o material xerocado do 2º ano*” (coordenadora Anita, Escola Classe Vivência, Caderno de Memórias e Impressões), indicam a compreensão do papel do coordenador pedagógico como algo ainda em franco processo de consolidação, que exige reconhecimento por parte dos atores da escola quanto à sua especificidade e abrangência.

Segundo a coordenadora Anita, o papel do coordenador pedagógico é importante sim, os atores do espaço educativo já conhecem as atribuições e necessidade do papel desempenhado por esse profissional, mas falta-lhes maior conscientização quanto a isso.

A coordenadora demonstra então em sua resposta que essa falta de conscientização, na sua concepção, ocasiona certa descaracterização do papel do profissional da coordenação pedagógica, atribuindo-lhe responsabilidades outras, para além das suas próprias atribuições, negligenciando o que Vasconcelos (2009) defende que é a especificidade de uma atuação voltada para os processos pedagógicos, evitando assim o desvio de função do coordenador pedagógico como obstáculo no desempenho do seu papel (FERNANDES, 2007).

Outra constatação possível nessa expressão é a insatisfação pessoal e profissional da coordenadora, com esse “descaso” por parte dos atores da escola. Insatisfação que ela traduz na afirmação “‘Coordenador tarefairo’, ‘garoto de recado’, ‘saco de pancada’, ‘direção’, ‘enfermeiro’, ‘psicólogo’ = COORDENADOR FRUSTRADO” (Coordenadora Anita, Escola Classe Vivência, Caderno de Memórias e Impressões). Essa insatisfação nos remete a ideia de um profissional que busca afirmar sua compreensão sobre a sua importância, como profissional no seu contexto de atuação, e que tem o desenvolvimento do seu trabalho cerceado por atribuições outras que vão surgindo na correria cotidiana da escola.

Esse dado nos provoca a refletir a respeito de como essas questões que perpassam e atropelam a atuação do coordenador pedagógico e prejudicam os processos de ensino-aprendizagem caso se sobreponham, cotidianamente, às atribuições pedagógicas desse profissional. Daí vem a necessidade de uma busca pela concretização de melhores condições de trabalho, por parte de todos na escola, inclusive por parte do coordenador pedagógico; conforme defende Vasconcelos (2009).

Assim, entendemos que essa prática automatizada e instituída facilita o cumprimento de tarefas, e isso é mais fácil do que liderar mudanças.

Essa busca por melhores condições de trabalho nos remete à necessidade de se ter clareza no sentido de que uma prática comprometida com as demandas pedagógicas cotidianas exige o desenvolvimento de uma prática articulada com a necessária liderança para, inclusive, modificar o que está superado no contexto pedagógico da escola.

Por outro lado, ampliando a discussão, percebemos que as coordenadoras trazem ainda à tona outras concepções acerca do seu papel e da sua função. Concepções estas que se remetem à ideia de um profissional que promove a articulação entre as práticas educativas, viabilizando trocas, enfrentando dificuldades e gerando possibilidades. É um papel que se define em torno da descoberta, da reflexão, do desafio, da parceria e da formação, conforme podemos observar nas respostas abaixo:

**Eu vejo o coordenador pedagógico como...**

- ✓ Um facilitador (Coordenadora Joana, Escola Classe Universo).
- ✓ Formador, articulador e parceiro. (Coordenadora Rita, Escola Classe Universo).
- ✓ Parceiro. (Coordenadora Cláudia, Escola Classe Universo).
- ✓ Mediador do processo ensino-aprendizagem. (Coordenadora Anita, Escola Classe Vivência).
- ✓ Um elo entre o professor, as estratégias e os alunos. (Coordenadora Carina, Escola Classe Vivência).
- ✓ Um elo entre professor x aluno x escola x trabalho coletivo. (Coordenadora Gilda, Escola Classe Vivência, Completamento de frases I).

As percepções sobre o coordenador pedagógico pressupõem que as coordenadoras desencadeiam um processo reflexivo sobre sua prática, reconhecendo a importância da coordenação pedagógica para melhor desempenho da atuação docente no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. No entanto, também, na voz desses atores, existe um papel em processo de construção, que ainda gera algum tipo de instabilidade da parte de quem o desempenha, conforme bem percebemos nas falas abaixo:

**Vejo o coordenador pedagógico como...**

- 1) Formador da própria ação. Quem forma também se forma...(??);
- 2) Agente de transformação;
- 3) Facilitador e “acompanhante” (não achei a palavra adequada) do que é decidido nos planejamentos cotidianos, no projeto político pedagógico da escola (planejamento e avaliação). (Caderno de Memórias e Impressões, Coordenadora Gilda, Escola Classe Vivência).

Eu acho que ser coordenador pedagógico é viabilizar que o trabalho aconteça, valorizando o pensamento de cada um, de cada indivíduo, no caso, o aluno, o professor, todas as pessoas envolvidas. (Entrevista I – Coordenadora Cláudia, Escola Classe Universo).

Um articulador central, peça chave de organização educacional. (Coordenadora Rita, Escola Classe Universo, Caderno de Memórias e Impressões).

Investigador, aquele que vê, observa e investiga a sua própria prática e a prática de seus professores, com o objetivo de ajudá-los a refletir as suas ações e repensá-las (se preciso). (Coordenadora Carina, Escola Classe Vivência, Caderno de Memórias e Impressões).

Com base no que foi dito e no decorrer das nossas observações, pudemos perceber que algumas concepções a respeito do papel do coordenador pedagógico, nas escolas investigadas, ficam muito mais no campo do que é ideal do que no campo do que é efetivamente vivenciado.

A coordenadora Rita expressa que vê o coordenador pedagógico na sua escola como “*um articulador central, peça chave de organização educacional*”, mas, na verdade, percebemos que as coordenadoras das duas escolas estavam encurraladas entre desempenhar o papel que esperam os professores que elas exerçam e o que espera a direção, além do que elas mesmas gostariam, de fato, de fazer.

As expressões das coordenadoras pressupõem, também, que se reconhece que essa função nas escolas investigadas precisa ser cotidianamente objeto de reflexão, no sentido de redimensionar práticas e estratégias de ação expressando o que Villas Boas (2010) enfatiza ao afirmar que um dos principais componentes do trabalho pedagógico escolar é a coordenação pedagógica.

A autora traz a concepção de que a coordenação pedagógica se constitui com o coletivo, onde professores e demais profissionais da escola se reúnem para trocar ideias, debater experiências vivenciadas no dia a dia da sala de aula, planejar e avaliar. A coordenação pedagógica, assim, se constitui num momento de trabalho coletivo que aqui se manifesta na fala da coordenadora Cláudia quando diz “eu acho que ser coordenador pedagógico é viabilizar que o trabalho aconteça, valorizando o pensamento de cada um, de cada indivíduo, no caso, o aluno, o professor, todas as pessoas envolvidas” (Entrevista I).

Nesse processo, compreendemos que a forma como os coordenadores concebiam o papel e a função do coordenador pedagógico relacionava-se também a uma estratégia e habilidade de desenvolvimento da organização de trabalhar

coletivamente e, para tanto, há que se conhecer esse coletivo, e assim aliar esse “perfil” à construção de um projeto político pedagógico. A coordenadora Gilda explicitou essa concepção da seguinte maneira:

Eu penso que ser coordenador da Escola Classe Vivência, e de qualquer outra escola, é conhecer o grupo dessa escola. Conhecer o grupo como um todo, conhecer o que este grupo pensa, e encaminhar essas ideias que o grupo pensa e que já estão materializadas, ou deveriam estar materializadas, num projeto político-pedagógico. Então, eu vejo que **um coordenador pedagógico é a pessoa que vai viabilizar a operacionalização das suas ideias, para ver se aquelas ideias atendem aquilo que nós realmente pensamos.** (Entrevista I – Coordenadora Gilda. Escola Classe Vivência).

A ideia da coordenadora Gilda mostra que o grupo de professores da escola, ao escolher seus coordenadores deve, também, assumir a responsabilidade de acompanhar o desempenho do papel, atuação desse profissional, de fato, participando assim, esse grupo, da coautoria do coordenador pedagógico em relação às práticas que então se articulam e se desenvolvem no processo do ensinar e aprender na escola.

Ideia que inclui ainda o que traz a concepção de coordenação pedagógica como momento de trabalho coletivo, preconizada pelo projeto político pedagógico da Secretaria de Educação do Distrito Federal, “na qual possam ser traçados eixos constitutivos e imprescindíveis às práticas sistematizadas dos professores, apoiados pela gestão, de forma que todos se sintam corresponsáveis pela construção de uma prática educativa de qualidade” (DISTRITO FEDERAL, 2012c, p. 111).

Nessa medida, interpretamos, a partir do que foi dito e observado, que existem, por parte dos docentes das escolas investigadas, algumas dificuldades em assumir essa responsabilidade supracitada.

**Na coordenação pedagógica da escola que trabalho eu proporia** que houvesse um rodízio de todos os professores nesta função, pois ainda há a ideia de que a coordenação é direção. Alguns professores, muitas vezes não se envolvem, julgam e criticam sem tentar ouvir e perceber o quão complexa é a tarefa do coordenador. A visão de oposição entre direção, coordenação e professores, infelizmente ainda existe. (Coordenadora Cláudia, Escola Classe Universo, Caderno de memórias e impressões).

Durante o acompanhamento das atividades das coordenadoras e professoras na coordenação coletiva, às quartas-feiras, verificamos que o grupo docente demonstrava compreender que o coordenador pedagógico é alguém que estava pronto para o pleno exercício de suas atribuições e mais alguma coisa e

esperava-se desse profissional uma ação conectada com as práticas do ensinar e do aprender. Esperava-se muito mais do que se oferecia em contrapartida.

Não existia, da parte dos professores, preocupação em verificar se as coordenadoras precisavam de algum tipo de auxílio em termos de conhecimento das estratégias que estavam sendo propostas, de organização da pauta pedagógica ou mesmo se tinham alguma necessidade para tal desempenho. Enfim, os professores não demonstravam perceber que as coordenadoras estavam “sitiadas” no espaço que ocupavam (antessala da direção), e com isso sua condição de atuar também estava cerceada, além, é claro, das próprias condições profissionais individuais de cada uma, que poderiam ser ainda incipientes.

O que pudemos perceber é que havia, sim, uma concepção por parte dos docentes de que as coordenadoras eram preparadas e que tinham todas as condições para organizar o planejamento coletivo e as propostas de articulação do trabalho pedagógico.

Não percebemos, nem observamos que havia, por parte dos professores, algum tipo de mobilização no intuito de se colocar à disposição para auxiliar, se antecipar e discutir ou até mesmo propor algo para o desenvolvimento do planejamento coletivo e muito menos em se mobilizar para reivindicar alteração quanto ao espaço físico ocupado pelas coordenadoras, na escola. Todos, de alguma forma, esperavam as propostas e, aí sim, debatiam e, desse debate, sem dúvida, foi possível observar que propostas, estratégias e ações eram desencadeadas.

Interpretamos ser essa também uma concepção sobre o papel do coordenador pedagógico dentro da escola.

Vejam que as coordenadoras, ao serem retiradas do grupo de professores, num processo de eleição, ao início do ano letivo, representavam os interesses desse grupo, e o grupo não se colocava numa condição de igual, no intuito de defender os interesses das coordenadoras, que seriam nada mais que os seus próprios interesses, como docentes.

Contrário a isso, o que percebemos foi que questões conflituosas se instalavam em relação ao papel desempenhado pelo coordenador e sua função no contexto investigado. Sobre como se dão as relações com os professores, percebemos que as coordenadoras se manifestam expressando que são delicadas e exigentes.

Lidar com os professores é difícilimo, né? É uma caixinha de surpresas. Porque você nunca sabe o que vai ter do outro lado. E quando a gente recebe professores novos, ou que são de contrato temporário, pasmem, a gente se sente mais à vontade de coordenar junto. (Coordenadora Cláudia, Escola Classe Universo, Roda de Interação).

Lá na escola eu sinto o contrário, não sei... Os novatos, os que chegaram agora, ou contrato, ou efetivos, são os mais resistentes aos projetos da escola. Então, eu sinto muita dificuldade, até da comunicação, de a gente sentar, de ter uma disponibilidade de ele receber e ouvir, principalmente dos novatos. (Coordenadora Anita, Escola Classe Vivência, Roda de Interação).

Evidenciamos então que, no espaço da coordenação pedagógica, as relações exigem disponibilidade, são raras e comuns, e nesse espaço acontece ainda, de certa forma, um enfrentamento dos docentes mais experientes, e até mesmo dos novatos, com as coordenadoras, ocasionando uma relação opositora e conflituosa que acarreta desgastes pessoais e profissionais em relação ao debate que se instala. O que é reforçado pelo depoimento abaixo:

Eu vejo que a gente vai perder essa pessoa do coordenador, porque é uma experiência que, quem passa, vai perdendo a vontade, né? De continuar... Difícilmente continua. De repente vai ter que se criar o cargo, o concurso do coordenador. Porque, para sair do grupo, só se for uma pessoa que realmente não viveu, não viu alguém passando por essa experiência. (Coordenadora Joana, Escola Classe Universo, Roda de Interação).

Percebemos, na fala da coordenadora Joana, que ser coordenadora pedagógica é uma experiência que desgasta. Um desgaste muito em função da forma como as relações fluem no contexto escolar e repercutem na pessoa do coordenador pedagógico. Repercussão e fluência que geram satisfação ou insatisfação pessoal e profissional. Questão que pode se dar muito em função da dificuldade de manter as questões e conflitos desencadeados no contexto escolar, no âmbito profissional, sem levá-las para o campo pessoal. O que é bem explicitado pelas coordenadoras.

É porque a gente passa essa angústia também para os colegas da gente, os mais próximos. [...] e quem massacra não vai querer ser vidraça. Ser pedra é muito melhor. (Coordenadora Anita, Escola Classe Vivência, Roda de Interação).

[...] Muito melindre. É terrível. E assim uma dificuldade também que é gritante é quando você percebe que aquele professor não está dando andamento no nosso planejamento, não tem um perfil adequado para estar com a série que ele está, com o ano que ele está, e a gente se sente amarrado para como chegar, como administrar essa situação. Porque quem está perdendo são as crianças. E a gente tem que administrar uma situação que, muitas vezes, a maioria delas, às vezes não é falta nem de estudo, é uma questão íntima, é uma questão, intrínseca da pessoa, assim, de personalidade, de como ela vai

ter que se virar para mudar a personalidade, para conseguir ter, de repente, um domínio de turma, ou uma afinidade com a turma. (Coordenadora Cláudia, Escola Classe Universo, Roda de Interação).

Com base nas informações ocasionadas pela roda de interação, no momento empírico e, ainda, nas observações cotidianas a partir da nossa participação, às quartas-feiras, nos momentos de coordenação coletiva, nas escolas investigadas, interpretamos que as relações no espaço da coordenação pedagógica podem estar carregadas do significado que é dado pelos pares, na sua concepção a respeito do papel do coordenador pedagógico dentro da escola.

Interpretamos ainda que essas concepções se colocam numa condição adversa de compreensão da condição de que o coordenador é parte do grupo de professores. Que a sua ação encontra-se circunstanciada pela forma como seu papel é significado pelo grupo docente e por ele mesmo. Entendemos que aqui parece haver uma significação em processo de construção.

Para realizar um bom trabalho como coordenadora pedagógica é indispensável a compreensão do papel do coordenador pedagógico, principalmente pelo coordenador, ele próprio, pelo grupo de professores e pelo grupo da direção. (Coordenadora Gilda, Escola Classe Vivência, Entrevista I).

Com base nas informações construídas, essa constituição do papel do coordenador nos remete a um processo vivo, marcado por emoções, decepções e proposições dos atores dessa trama interativa que a escola, o processo ensino-aprendizagem e a coordenação pedagógica no papel e na ação do coordenador pedagógico.

Diante do exposto, pudemos ainda entender que esse processo é também marcado pela forma como as ações desse profissional vão sendo desempenhadas, pois, como disse a coordenadora Gilda, “eu acredito que o coordenador pedagógico possa sim organizar um material, distribuir um bilhete. Mas essas não são as funções essenciais e primordiais de um coordenador” (Entrevista I).

Podemos ainda inferir quão necessária é a aceitação da pessoa do coordenador pedagógico na escola por parte dos seus pares. Nem sempre o fato de ele ser eleito implica uma aceitação automática do grupo de professores. Interpretamos que, quando a coordenadora Gilda cita a importância da compreensão desse papel por parte de todos os atores da escola, entendemos que caberá inclusive a esse



coordenador eleito, acima de tudo, definir bem seu papel e deixar isso bem claro para os seus pares e para toda a comunidade escolar.

A necessidade de se posicionar perante seus pares surge muito bem acentuada na expressão da coordenadora Carina quando esta afirma: “eu acho que o coordenador pedagógico tem que pontuar bem qual é papel dele, qual é o papel do professor, porque tem coisas que se misturam. Eu sei que a gente tem que ajudar, tem que estar junto e tal, mas o professor também tem o seu papel de pensar, né? De trazer ideias, sugestões, não tem que vir só de um lado. A construção é junto, pelo menos eu penso assim”.

A partir dessa percepção de Carina, somos levados ao entendimento de que, nessa medida, o profissional da coordenação pedagógica é alguém que precisa saber tomar posições pessoais e que deve procurar saber ser coerente com essa postura, demarcando e deixando clara para si e para o grupo da escola a firmeza do seu papel.

Esse movimento nas concepções entre os docentes, professores e gestores, em torno de como entendem o papel do coordenador pedagógico mostrou-se bastante presente no contexto investigado, balizando muitas vezes o que era concebido e o que era, de fato, realizado pelas coordenadoras pedagógicas, visto que prevalecia uma concepção do desempenho da ação das coordenadoras, pautado ainda, muito mais no ideal, no significado que se deu a esse papel, do que efetivamente no que era realizado.

Consideramos que as coordenadoras demandam uma busca de sentido para o papel que exercem na escola na condição de coordenadoras pedagógicas das escolas investigadas. Suas concepções se caracterizam por elementos que atravessam a sua ação idealizada e efetivamente realizada. Em diversos momentos pudemos verificar indicadores de que há uma repercussão da condição de coordenadoras pedagógicas nas escolas investigadas e que essa condição aparece na forma como se posicionam profissionalmente.

Assim sendo, as coordenadoras percebem o desempenho do seu papel e da sua função como:

- ✓ Um investigador que busca, junto aos professores, compreender as questões que atravessam o processo ensino aprendizagem, para

então traçarem estratégias pedagógicas para garantir o sucesso dos alunos;

- ✓ Uma atividade atravessada pelo exercício de atividades organizativas e burocráticas;
- ✓ Um tarefeiro, com mil e uma funções a desempenhar no contexto escolar;
- ✓ Um papel ainda em processo de consolidação que exige reconhecimento por parte dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem quanto a sua especificidade e abrangência;
- ✓ Um profissional que busca se autoafirmar em termos de sua importância no seu contexto de atuação, atuação esta voltada para o que é pedagógico, mas que é cerceada por atribuições outras, desconectadas do que é pedagógico;
- ✓ Um profissional que promove a articulação entre as práticas educativas, viabilizando trocas, enfrentando dificuldades e gerando possibilidades para o sucesso do processo ensino-aprendizagem;
- ✓ Um papel que se define em torno da parceria, do desafio e da formação no contexto escolar.

Cabe ressaltar que a pesquisa revela que essas concepções são ainda permeadas pelo campo da idealização, muito mais do que pelo campo do que é concretamente realizado em termos de papel do coordenador pedagógico.

As entrelinhas da coordenação pedagógica nos remetem ao fato de que existe um cerceamento da ação do coordenador pedagógico. As informações construídas no decorrer da pesquisa nos permitem concluir que as coordenadoras das escolas investigadas ficam pressionadas entre a condição de desempenhar o papel esperado pelos docentes e o que é esperado pelos gestores das escolas.

Pudemos perceber que existem, de acordo com as concepções definidas, fatores que obstruem o desempenho do papel do coordenador pedagógico nas escolas investigadas e, dentre esses fatores, podemos citar o fato de que existe uma trama interna no espaço investigado que se constitui de elementos dificultadores do desempenho desse papel no interior da escola.

Com base nas concepções elencadas, no caso das coordenadoras investigadas, pudemos interpretar que elas próprias, apesar de conhecerem bem suas

atribuições, não realizam as coisas que deveriam realizar, da forma que deveriam, porque não estão internamente convencidas daquilo que é sua função.

Nesse sentido, compreendemos que existe um vácuo entre a necessidade de reivindicação profissional consciente da importância do seu papel no espaço escolar, como coordenador pedagógico, por parte dos atores envolvidos nesse processo investigativo, e as práticas que, de fato, se efetivam cotidianamente nas escolas investigadas.

### 3.3.2 Concepções das professoras acerca do papel e da função de coordenador pedagógico no contexto escolar

Na pesquisa, percebemos que as professoras concordam com as coordenadoras pedagógicas, quando concebem o desempenho da sua ação ainda atravessado pelos inúmeros exercícios de atividades burocráticas e administrativas. Um trabalho ainda de desempenho de muitas atribuições voltadas para os gestores, conforme as professoras das duas escolas investigadas descrevem:

[...] as direções usam muito do coordenador para cobrir, para fazer coisas que seriam função da direção. Isso acontece muito na nossa escola, sabe? Às vezes você precisa de alguém da direção, você chega lá, e quem está? O coordenador que está lá às vezes na própria sala, da direção. E a direção não está ali. Aí o coordenador percebe que ele está ali ocupando esse espaço, então ele se sente responsável, nesse momento, para resolver os atritos. E aí eu acho que, dessa forma, ele se sente diretor e tem o seu tempo ocupado por essas questões, que às vezes impede de fluir melhor o trabalho dele com os professores. (Professora Marília. Entrevista II - Escola Classe Universo).

Eu acho que o trabalho do coordenador **é muito pesado** (grifo nosso). Porque assim, além desse trabalho efetivo de atender o professor dentro de sala de aula, o coordenador ainda tem a parte dele dentro da escola, com o todo. Então são as reclamações, é essa coisa com o pai, a proximidade com o pai, que sempre acaba estourando para eles, coordenação e direção. E eu não sei se eu conseguiria. Porque você tem, tanto que dar o suporte ali, para o professor e lidar com essas coisas. Que é menino que está dando trabalho na sala, que vai pra a direção e que chega lá, o coordenador tem que intervir, às vezes, tem que estar lá, porque não tem outra pessoa e ele tem que estar lá, tem que dar uma sanção, ficar lá com o menino, conversar com o menino... Então eu acho muito pesado. **São muitas atribuições!** (grifo nosso), (Professora Patrícia - Entrevista II - Escola Classe Vivência).

Durante o período de observação, nas duas escolas, pudemos perceber que sempre, quando nos deparamos discutindo com as coordenadoras, com os professores, gestores, estudos sobre a coordenação pedagógica no Distrito Federal,

ficava claro que existe um reconhecimento, por parte da Secretaria de Educação, dos profissionais da escola, dos docentes e dos gestores de que é imprescindível a existência do coordenador pedagógico dentro da escola e de que essa é uma função que faz muita diferença no desenvolvimento e na organização do processo ensino-aprendizagem.

De outro lado, em relação a esse reconhecimento da importância do coordenador pedagógico dentro da escola, pudemos observar ainda que existem, na prática, concepções fossilizadas no sentido de que, na escola, de certa forma, alguns segmentos profissionais como a parte da secretaria, alguns pais e até mesmo os professores, conectam as atribuições da coordenação com as atribuições da gestão. Numa tarde em que estivemos na Escola Classe Vivência, pudemos perceber que os membros da direção não estavam na escola e que quem estava a resolver as mais variadas questões que surgiam eram as coordenadoras, especificamente a Anita e a Gilda.

O mesmo fato ocorreu numa sexta-feira, à tarde, na Escola Classe Universo, quando, ao chegar à escola, nos deparamos com a coordenadora Cláudia a resolver as questões da direção já que nenhuma gestora estava presente. Na ocasião, a coordenadora Cláudia chegou a nos dizer que o fato de estar ali, desempenhando atribuições da direção, estava retardando a resolução de suas questões pedagógicas.

Diante do constatado, pudemos perceber que essas “atribuições” foram sendo incorporadas pelas coordenadoras, não porque não se posicionavam contrárias a essa prática e a essa demanda, mas muito mais porque demonstram entender que, se não realizassem tais atribuições, naquele momento, também falhariam de algum modo, no seu compromisso com os professores, alunos e gestores porque não havia mais ninguém para fazê-lo. E, no exercício de atribuições outras que não as pedagógicas, as coordenadoras se frustram.

A professora Patrícia se expressa em relação a esse sentimento de frustração e a essa prática das coordenadoras da escola, direcionada às demandas da gestão, demonstrando perceber que há algum equívoco, pois todos têm clareza das atribuições que se referem ao papel das coordenadoras, mas ainda assim existem falhas. Esse papel é acrescido de atribuições que não lhe dizem respeito e que são incorporadas na ação:

Aqui na escola eu acho que as coordenadoras têm clareza dos objetivos do trabalho delas. Só que assim, eu acho que por falta... Apesar de não entender muito também o que é obrigação de cada um assim. Mas aqui na escola, por exemplo, eu vejo que tem essas falhas assim de... E acabam sobrando para o coordenador. Essa questão da sanção das crianças, do acompanhamento, de uma criança machucada, de uma coisa que precise conversar com o pai, de uma reunião que o pai chega de última hora e o pai que tem que ir e acudir... Então, assim, eu acredito que, nesse meio, eu acho que tem alguma coisa que está fora... (Professora Patrícia, Escola Classe Vivência, entrevista II).

Ao dizer “eu acho que tem alguma coisa que está fora...” a professora Patrícia demonstra ter clareza da identificação de que existe algo mais a ser elucidado em relação ao papel que as coordenadoras pedagógicas desempenham na sua escola. A professora demonstra entender que essa é uma situação que não deve perdurar, por entender que as coordenadoras exercem um papel de muita importância na escola. Anteriormente, na entrevista, ela se posiciona em relação à experiência que vivencia no espaço da coordenação pedagógica, ressaltando que “não é aquele trabalho que a coordenação senta lá, faz, e apresenta para os professores. Existe essa troca professor – coordenação... e a gente está sempre enriquecendo o trabalho, por conta disso, porque o professor tem voz” (Professora Patrícia, Escola Classe Vivência, entrevista II).

As informações construídas giram em torno desse desvio de função que ocorre no interior das escolas investigadas, mas que é percebido e denunciado por todos: gestores, coordenadores e professores.

Compreendemos assim que existe algum tipo de relação de poder na concepção entre o que as coordenadoras devem realizar e o que elas efetivamente realizam no cotidiano das escolas. Existe um jogo interdito nesse processo de reconhecimento das atribuições e do papel que as coordenadoras devem desempenhar nas escolas.

Observamos que, de um lado, temos as coordenadoras pedagógicas que foram eleitas pelo grupo de professores das escolas, então elas são representantes dos interesses daquele grupo docente que, nesse caso, é o processo ensino-aprendizagem e suas tramas cotidianas, de quem deveria ter todo o respaldo no desempenho da sua ação.

De outro lado, temos os gestores que dividem suas incumbências com esses coordenadores, e nos foi possível constatar por meio das informações construídas no decorrer da pesquisa que temos ainda a subserviência dessas coordenadoras a essa equipe gestora. Entendemos que isso pode dever-se ao fato de que a representação

histórica do papel que temos do coordenador pedagógico como um membro da equipe escolar, que se situa numa condição muito mais fiscalizadora do que de parceria, em relação ao processo ensino-aprendizagem. Isso é ainda algo muito impregnado na visão desses profissionais da escola, sejam eles gestores, coordenadores ou professores.

Foi-nos possível evidenciar que, todos, de alguma forma, concebem as atribuições do profissional da coordenação pedagógica numa condição de proximidade com as atribuições de gestão da escola.

Nessa “conexão” vale destacar que as coordenadoras participantes da pesquisa colocam-se numa condição de divisão entre a instância pedagógica e gestora, dividindo-se nesses papéis e com essas atribuições.

Consideramos esse elemento importante na nossa análise, pois inferimos que o principal obstáculo ao pleno exercício do papel das coordenadoras pedagógicas nas escolas investigadas são elas mesmas, no sentido de que lhes falta segurança para atuar na sua condição profissional. E, ainda mais, consideramos que lhes falta segurança nesse processo de atuação profissional, porque entendemos que nem os gestores, nem os professores, lhe dão o devido respaldo.

Cada um se coloca na sua condição de esperar que esse papel seja desempenhado no atendimento de suas demandas, sem perceber que as próprias coordenadoras situam-se numa condição restrita para o desempenho do seu papel já que o mesmo está entre a dimensão pedagógica e a instância administrativa.

Num outro lado, no decorrer da pesquisa, percebemos que as professoras, na realidade pesquisada, concebem o papel do coordenador pedagógico como um profissional da escola que deve ser conectado com a ação pedagógica, como alguém que dever estar cotidianamente dando-lhe suporte para desempenhar as atividades em sala de aula e facilitar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Ao longo da pesquisa, os posicionamentos das professoras foram muito claros em relação ao fato de entenderem o coordenador pedagógico como alguém importante no contexto escolar, alguém que ali está para auxiliar, principalmente a ação do professor com ideias, sugestões, e até mesmo posicionando-se criticamente acerca da ação docente, inclusive reconhecendo o que é positivo nessa ação. Analisemos a seguir suas falas:

São participativas, atenciosas... São prestativas, né? Sempre que a gente precisa elas estão ajudando. E orienta também. Muita troca de ideia. (Profa. Marília, Escola Classe Universo, Entrevista II);

Eu acho que o coordenador pedagógico, ele é muito importante. Não dá para fazer uma escola só com direção e professor. Tem que ter esse elo. Tem que ter essa pessoa em que o professor possa ter mesmo... [...] assim, como um companheiro, sabe, para dividir as dores, para dividir as alegrias, pedir uma ajuda... até mesmo mostrar o seu trabalho. E eu acho que o coordenador, ele também é aquela pessoa que está mais próxima do professor, até mesmo para valorizar o trabalho do professor. Porque ele vai conhecer as turmas. E até mesmo para dizer: “Olha, professor, isso que você está fazendo está bacana, está bom, continue, parabéns”. De incentivador, de... Também de fazer o contrário: “Olha, eu observei isso aqui que você poderia melhorar nisso... E aí é que eu falo que não pode ser aquela pessoa vazia.” (Profa. Maria, Escola Classe Vivência, Entrevista II).

Ao dizer “E eu acho que o coordenador, ele também é aquela pessoa que está mais próxima do professor, até mesmo para valorizar o trabalho do professor”, a professora Maria, na sua experiência de 23 anos de docência na Secretaria de Educação do DF, reitera a visão de que o coordenador pedagógico, do ponto de vista dos professores, é mesmo percebido como um elemento do grupo, que veio ao encontro das necessidades dos docentes. Sua colocação expressa o que André e Vieira (2011), ao estudarem sobre o coordenador pedagógico e seus saberes, defendem, ou seja, que “ao desempenhar suas funções, o coordenador busca, em última instância, contribuir para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem” (ANDRÉ; VIEIRA, 2011, p. 17), o que, segundo as autoras, exige a mobilização de saberes relacionados ao que se faz e ao que é feito.

Saberes que vão desde entender o currículo, lidar com as relações interpessoais, com as experiências que se acumulam ao longo do tempo na profissão e que podem ajudar na proposição organizativa do processo ensino-aprendizagem dos estudantes, até lidar com a formação dos professores.

Vejam que, de certa forma, a colocação da professora Lucy também enfatiza a necessidade dessa mobilização de saberes, nesse caso das relações interpessoais, quando diz que “Ele tem que ter essa habilidade de se relacionar com as pessoas de forma ética, de forma madura, de forma tranquila...”.

Entretanto, além disso, ela apresenta a concepção de que um coordenador necessita investir na própria formação continuada, ao afirmar que “O coordenador tem que estar preparado para soluções inovadoras, ele tem que estar aberto ao novo, ele tem que estar atualizado. [...] ele está na linha de frente”.

Percebemos que, na visão das coordenadoras, cuidar da sua formação é um aspecto limitado no dia a dia das coordenadoras. A demanda é intensa e sobra-lhes pouquíssimo tempo para se formar.

Nos diálogos estabelecidos com as coordenadoras, gestores e professores, e conversas informais e até mesmo nas entrevistas, durante o período de observação nas escolas, pudemos perceber o quanto a rotina das coordenadoras era tumultuada. Sempre muitas providências, muitas atividades a serem desenvolvidas. Como exemplo dessa dificuldade, citamos a fala da Coordenadora Rita, quando esclarece sobre a sua grade horária de trabalho:

A grade horária que eu tenho: uma quarta-feira com o planejamento coletivo né? Geralmente na nossa escola destinamos a estudos, então já elimina essa quarta-feira. Os demais dias eu planejo por ano<sup>1</sup> então fica uma coordenação inteira por ano e não está me sobrando dias para o meu estudo, para eu estar fazendo a minha formação e estou levando isso pra casa porque, com o compromisso que eu tenho de tentar fazer o melhor, estou levando isso para casa para tentar cumprir essa grade que é muito fechada.

Considerando que o coordenador pedagógico se constitui no cotidiano de suas práticas, a partir do que resultam as experiências que vivencia (MUNDIM, 2011), cuidar da sua formação parece ser um aspecto considerado relevante para o professor, que reclama de sua ação pedagógica, e para ele mesmo, que precisa desempenhar a função da coordenação pedagógica, pois, “será seu papel, portanto, questionar-se continuamente sobre seu próprio desempenho, sua própria ação formadora, sua própria sincronicidade e sobre e sobre as relações sociais/interpessoais que estabelece consigo mesmo e com os demais educadores” (PLACCO, 2010b, p. 57). Afinal, cuidar da formação do coordenador aparece como ponto fundamental, no desempenho da função, para que haja condições de atuação numa perspectiva consciente, crítica e propositiva.

### **3.3.3 Concepções dos gestores acerca do papel e da função coordenador pedagógico no contexto escolar**

Uma pesquisa realizada por Soares (2012) acerca da coordenação pedagógica evidencia que os gestores, na visão do grupo de coordenadores investigados, desconhecem as atribuições desse profissional.

---

<sup>1</sup>1º ano, 2º ano, 3º ano do BIA.



Essa questão é então discutida pelo autor dizendo que o fato de o gestor solicitar ao coordenador o desempenho de tarefas outras que não as suas atribuições especificamente pedagógicas pode ser considerado um desvio de função. Existe, por parte do gestor, uma demanda que ele considera prioritária e, por uma questão de confiança naquele profissional, solicita sua atenção no desempenho dessas atribuições de cunho mais administrativo e burocrático, o que explicaria essa situação.

No caso dos gestores das escolas investigadas, pudemos perceber que suas concepções acerca do papel e da função do coordenador pedagógico se aproximam em alguns momentos e divergem em outros.

Num primeiro momento, consideramos importante evidenciar como esses gestores percebem o coordenador pedagógico e sua ação. Para tanto, destacamos os seguintes complementos de frases:

**Eu vejo o coordenador pedagógico como...**

Um colaborador rico e imprescindível. (Rosália, diretora da E.C. Vivência).

Parte fundamental. (Vice-diretor Renato E.C. Vivência).

Grande elo entre o pensar e o planejar. (Diretora Paula E.C. Universo).

Fundamental para o trabalho pedagógico. (Vice-diretora Mara). (Gestores, Complemento de frases III)

É interessante assinalar que, nesse primeiro momento, o que se pode perceber nas informações trazidas pela fala dos gestores é que TODOS percebem o coordenador pedagógico como um profissional que atua de maneira totalmente voltada para as questões pedagógicas da escola. Essa colocação coaduna com a constatação de Soares (2012), em sua pesquisa, ao dizer que os gestores têm clareza das atribuições desse profissional. No entanto, na prática cotidiana da escola, isso não se concretiza e que pode se constatar, se retomarmos as expressões dos coordenadores pedagógicos, conforme informações destacadas anteriormente.

No decorrer da pesquisa, nos momentos empíricos e a partir do que nos foi possível observar, percebemos que existem questões de ordem administrativa e organizativa da escola que atravessam a ação das coordenadoras pedagógicas nas escolas investigadas, conforme já ilustramos nos tópicos anteriores.

De acordo com as informações trazidas por Rosália e Renato, gestores da Escola Classe Vivência, e por Paula e Mara, gestoras da Escola Classe Universo, é possível interpretar que existe divergência entre o que se deve fazer e o que

efetivamente é feito, em termos de atribuições dos coordenadores pedagógicos. E o que ocorre não é uma questão de falta de clareza, por parte dos gestores, quanto ao papel que seus coordenadores devem desempenhar na escola.

Nesse sentido, os gestores esclarecem bem o que concebem, em relação à função do coordenador pedagógico:

**O coordenador pedagógico tem a função de...**

Facilitar o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula de modo a facilitar a aprendizagem e colaborar com o trabalho do professor. (Diretora Rosália E.C. Vivência)

De facilitar o trabalho do professor. (Vice-diretor Renato E.C. Vivência)

Mobilizar esforços. (Diretora Paula E.C. Universo)

De ser um elo. (Vice-diretora Mara). (Gestores, Completamento de frases III)

Na voz dos diretores, o coordenador pedagógico é um profissional imprescindível, que atua auxiliando, orientando, planejando, pensando junto com o professor para avaliar, diagnosticar, ocasionar e possibilitar mudanças a partir do trabalho que vai sendo realizado na escola. Todas as atribuições são de cunho pedagógico. Esse Pensamento é corroborado pela diretora Paula, da Escola Classe Universo, ao dizer que “sem o papel do coordenador, não existe planejamento” (entrevista III).

Essa ideia também é referendada pela diretora Rosália, em entrevista, quando acentua a importância da coordenação pedagógica como um espaço a ser valorizado, por ser fruto de uma conquista histórica e que isso está relacionado ao papel do coordenador, no sentido de que é ele o elemento chave que promove a articulação do que é pedagógico, possibilitando que estratégias sejam definidas e encaminhadas no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem:

A gente tem que prezar muito o espaço da coordenação pedagógica, porque é um espaço que a gente conquistou né? E se a gente não zelar, a gente vai perder. E é nesse momento da coordenação pedagógica, que a gente tá ali junto, pensando no que fazer, é que eu acho que saem as ideias, saem os direcionamentos... E o papel do coordenador pedagógico nisso é primordial, porque é ele quem faz essa amarração toda. E é ele que, quando ouve ali, no grupo, aquela tempestade de ideias de como está o andamento de tudo, depois ajuda conseguir filtrar o que é possível fazer, que caminho tomar, depois das coisas discutidas (entrevista III).

Partindo do pressuposto de que os gestores têm clareza das atribuições dos coordenadores pedagógicos, podemos entender que o problema do coordenador assumir mais funções conectadas com aspectos da gestão não acontece em razão de

um desconhecimento, por parte dos gestores, das atribuições desses profissionais e, sim, por uma questão muito mais de opções na forma de organização da escola como um todo, no que se refere a essa definição de atribuições perante o coletivo e a própria equipe pedagógica.

Essa é uma forma de funcionamento que se instalou e que permanece e tanto coordenadores como gestores estão de comum acordo nessa forma de gestão escolar. O gestor passa a ter um intermediário burocrático entre ele e os professores. O coordenador, ao assumir aspectos administrativos, tem um subterfúgio para não enfrentar a difícil tarefa de liderar um grupo de professores, tendo em vista a qualidade educacional esperada e as peculiaridades específicas, que envolvem as relações humanas. Pensam-se idealmente e não se realizam operacionalmente atribuições que estão longe de ser desconhecidas ou obscuras no contexto da escola.

Podemos inferir, a partir das informações suscitadas, que o que ocorre é uma dificuldade de reordenar práticas e concepções que, historicamente, estão automatizadas nas atribuições do coordenador pedagógico. É possível elaborarmos que se sabe bem tanto da parte dos gestores, quanto dos coordenadores e professores, que o que deve ser feito, em termos de ação do coordenador pedagógico, nas escolas investigadas, é totalmente voltado para o processo ensino-aprendizagem, de ordem pedagógica, onde o aluno deverá ser, conseqüentemente, o maior beneficiado. No entanto, o que de fato ocorre no cotidiano das duas escolas investigadas na voz dos professores, coordenadores e gestores é que ação ideal está sendo atropelada pela ação que se concretiza atravessada pelos afazeres, inclusive de ordem administrativa e organizativa, divergindo do que todos gostariam e do que de fato, deveria ser feito.

Pudemos observar que as coordenadoras, nas duas escolas, se ocupam muito das questões pedagógicas, preocupam-se em atender os professores e o processo ensino-aprendizagem como um todo, mas, deparam com diversas circunstâncias, por exemplo, com a ausência dos gestores na escola e, muitas vezes, quando estes se ausentam, as atribuições organizativas da escola ficam a cargo das coordenadoras.

Em relação a essa “responsabilização” das coordenadoras por essas atribuições da gestão, o que pudemos observar é que são mecanismos tão impregnados que as pessoas da escola vivem essa necessidade de mudança, entendem e têm clareza de tudo que diz respeito à função e ao papel do coordenador

pedagógico, mas não conseguem efetivamente viabilizar, ainda, mecanismos que garantam efetivamente o funcionamento do desempenho do papel das coordenadoras da forma que deveria.

Essa forma de entender o papel do coordenador pedagógico remete-nos ao que é discutido por Soares (2012) no que se refere à ideia da necessidade de haver maior integração possível das funções de toda a equipe administrativa e pedagógica da escola.

Integração aqui defendida como valorização das competências e união de forças de todos os profissionais, no sentido de que uma competência se interponha no desempenho da outra. Quanto a isso, acrescentamos ainda aqui a necessidade de que, nesse movimento, haja respeito quanto ao papel de cada um, no contexto da escola. Respeito esse que, no contexto investigado, parece nos indicar a necessidade de uma articulação maior entre os pares, no intuito de garantir, efetivamente, mudanças no funcionamento do papel do coordenador pedagógico.

Num segundo momento, foi-nos possível perceber que existem, na percepção dos gestores, alguns atropelos no desempenho das funções do coordenador pedagógico que podem ser ocasionados pelo fato de o gestor entender o papel desse profissional muito mais conectado com as atribuições de gestão ou por não estar atento ao fato de que existem atribuições especificamente pedagógicas destinadas à função do coordenador pedagógico. É o que podemos perceber na expressão da diretora Rosália

Existe assim... como eu falo? Um preconceito como se o coordenador fosse um apagador de incêndio. Então ele tem que resolver as coisas imediatas que acontecem. [...] aqui na escola a gente trouxe a coordenação para perto da direção. [...] a coordenação acabou absorvendo a rotina da direção da escola (Diretora Rosália, entrevista III).

Nesse trecho, é possível perceber que, quando se refere ao coordenador como um apagador de incêndios, a diretora destaca que há uma compreensão de que a coordenação pedagógica naquela escola acabou desempenhando atribuições da equipe gestora e deixando de lado suas atribuições pedagógicas, o que já destacamos e discutimos também na percepção das coordenadoras e professoras. Por outro lado, ocupar o coordenador com atribuições pedagógicas é uma preocupação da diretora Rosália:

**Na coordenação pedagógica da minha escola eu proporia** que as coordenadoras pudessem ficar somente dedicadas aos estudos e planejamentos junto ao grupo de professores (Completamento de frases II).

Esse tipo de percepção dos gestores assume um papel importante na forma como a atuação das coordenadoras pedagógicas é compreendida e efetivada no dia a dia da Escola Vivência.

Diante disso cabe, paralelamente, uma discussão entre os envolvidos no processo pedagógico no intuito de, efetivamente, esclarecer quais são as atribuições e o que se espera desse profissional na escola. Se o coordenador está desempenhando funções da equipe gestora cotidianamente, significa que alguma coisa está dificultando o desempenho das suas atribuições de cunho pedagógico. Portanto, atender aos gestores em suas necessidades pode ser importante, mas procurar compreender a razão dessa dificuldade no desempenho das reais atribuições, de coordenador pedagógico nas referidas escolas, torna-se fundamental, e algumas dessas respostas entendemos estar sendo dadas, com as informações que estão sendo construídas ao longo do trabalho.

Tanto na Escola Classe Universo, quanto na Escola Classe Vivência, em nossas observações constatamos que os momentos de coordenação pedagógica são acompanhados pelos gestores. Quando um não está, o outro se faz presente, e o que pudemos evidenciar em nossas observações foi que as reuniões sempre se iniciam pelas questões administrativas e burocráticas, tais como: avisos, discussão sobre reposição de aula, dia do conselho de classe, dias de abono, atestados médicos, organização de horários das atividades da escola, cursos, dentre outras demandas, para só depois dar prosseguimento com as questões pedagógicas.

Interessante o que é ressaltado pelas gestoras das duas escolas, no que se refere à forma como gostariam que os coordenadores fossem vistos em suas escolas.

**Meu maior desejo é que as coordenadoras pedagógicas na minha escola...**

Sintam-se respeitados e valorizados. (Diretora Paula, E.C. Universo)  
Sejam sempre respeitados e valorizados. (Vice- diretora Mara, E.C. Universo)  
Vejam os frutos que ajudaram a plantar. (Diretora Rosália, E.C. Vivência)  
Sejam cada vez mais valorizados. (Vice- diretor Renato, E.C. Vivência).  
(Gestores, Completamento de frases III)

No Distrito Federal, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Secretaria de Educação (DISTRITO FEDERAL, 2012c), o coordenador pedagógico

precisa estar em sintonia com o fazer pedagógico, favorecendo a reflexão e a prática pedagógica. As atribuições desse profissional estão bem esclarecidas no documento. No entanto, conforme foi possível acompanharmos, existe, por parte das coordenadoras pedagógicas e professores, uma insatisfação quanto ao papel desempenhado pelas coordenadoras na escola.

Existe um descontentamento em relação à forma como o coordenador é tratado, em termos do papel que desempenha na escola, considerando que as atribuições dos gestores e dos coordenadores, em alguns momentos, parecem ocupar a mesma dimensão na organização do trabalho dentro da escola.

Consideramos importante refletir que, se existe, por parte dos gestores, conforme constatamos nas expressões anteriores, uma consciência de que as coordenadoras das suas escolas precisam ser valorizadas e respeitadas e terem seu trabalho reconhecido, e, além disso, esses gestores têm consciência das atribuições que o profissional da coordenação pedagógica deve desempenhar na sua escola, cabe refletir acerca dessas questões, para que o papel do coordenador pedagógico seja priorizado pelos gestores e até mesmo pelos professores, no sentido de que contemplem o processo ensino-aprendizagem na sua dimensão pedagógica.

Ao longo do trabalho, o conjunto de instrumentos analisados favoreceu a interpretação de que o desempenho do papel das coordenadoras pedagógicas no espaço investigado sofre interferências de ordem administrativa e burocrática e, com isso, a coordenação pedagógica fica comprometida no âmbito pedagógico.

Constatamos ainda que não restam dúvidas, da parte de nenhum dos colaboradores de pesquisa (gestores, docentes e coordenadoras), quanto às atribuições das coordenadoras pedagógicas, no desempenho do seu papel, no interior das escolas pesquisadas.

Por outro lado, nos inquietamos diante da questão de que, se todo mundo sabe o que é necessário para que as coordenadoras pedagógicas desempenhem seu papel com sucesso, e a que se destina esse papel, existe uma trama interna, que vem da própria gestão, que faz com que as coordenadoras estejam sob sua jurisdição, no sentido de que possam atender, também, suas atribuições.

Dessa forma, entendemos que esse é um fator determinante que pode estar acontecendo, para que a função das coordenadoras pedagógicas ainda encontre dificuldades de ser implementada.

Nessa encruzilhada, percebemos que as coordenadoras se frustram, porque não conseguem atender nem bem a direção, nem bem os professores, nas suas necessidades.

Verificamos que as coordenadoras sofrem, ficam desmotivadas e se desgastam, porque se sentem sobrecarregadas e não desenvolvem um trabalho a contento da efetividade do processo ensino-aprendizagem.

Percebemos que as coordenadoras incorrem no equívoco de se colocarem frente aos professores numa condição de direção, se excedendo no desempenho do seu papel e passam a ser vistas como chefia, e não como alguém que saiu do grupo para trabalhar em prol desse grupo no atendimento das necessidades pedagógicas que suscitam no dia a dia da escola e que podem ser direcionadas para o fortalecimento do processo ensino-aprendizagem.

### **3.4 As ações desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos e que se tornam efetivas no âmbito de sua atuação**

Se pensarmos que “cada instituição deverá traçar o seu caminho; porém, este caminho poderá ser tanto mais interessante quanto maior a oportunidade de diálogo com outros sujeitos também posicionados” (VASCONCELOS, 2009, p. 15), entenderemos que os eixos de trabalho nas escolas investigadas são reivindicados pelos atores desse espaço em forma de uma ação planejada do coordenador pedagógico, professores e gestores. As escolas pesquisadas têm um projeto político pedagógico respeitado em suas comunidades por se destacarem pelos resultados do Ideb<sup>2</sup> e projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo, que envolvem toda a comunidade escolar, de acordo com os relatos que tivemos oportunidade de testemunhar na observação. Projeto político pedagógico que foi devidamente elaborado, segundo as finalidades de intencionalidade de sua ação, numa construção articulada com a comunidade escolar, por exigência da Secretaria de Educação, de acordo com informações que recebemos dos gestores, coordenadores, professores e demais funcionários da escola.

No decorrer da pesquisa, pudemos perceber que o projeto político pedagógico das instituições aparece como um instrumento de ação, que vai se

---

<sup>2</sup>Índice de desenvolvimento da educação básica.

constituindo ao longo da caminhada na organização do trabalho dentro da escola. Ele existe, mas não é o principal articulador das ações da escola, não que ele não seja importante, mas nem sempre ele é o único eixo de articulação do trabalho que acontece na escola. Muitas vezes sabemos que ele pode até ser desconsiderado.

No entanto, entendemos que o Projeto Político Pedagógico (PPP) tem a missão de dar um direcionamento nas ações pedagógicas e administrativas da escola. É uma idealização de funcionamento de cada Instituição que vai se concretizando, se modificando ou não, conforme a demanda da prática vivenciada no cotidiano da escola e cabe também ao coordenador pedagógico assumir, em conjunto com outros profissionais da escola, em especial com a direção, a organização do trabalho pedagógico na rotina da escola.

Assim sendo, consideramos pertinente trazer para análise na pesquisa a forma como a ação pedagógica está pensada, operacionalizada e questionada no interior das escolas pesquisadas. Consideramos importante trazer isso a partir da visão dos nossos colaboradores de pesquisa, ou seja, os coordenadores pedagógicos, os professores e os gestores das escolas.

Para as coordenadoras pedagógicas das escolas pesquisadas, conforme já analisado anteriormente, a ação que desempenham se constitui de atividades que vão desde exercícios burocráticos que causam desconforto, até pesquisar, promover reflexão no grupo de professores diante das necessidades e conflitos pedagógicos diagnosticados, acompanhar e orientar os professores inexperientes, enfim, possibilitar que o trabalho pedagógico aconteça. Algumas das expressões das coordenadoras em uma entrevista realizada marcam bem esse entendimento das coordenadoras, ao serem instigadas a responder como se constitui sua ação no dia a dia da escola:

É organizar o planejamento coletivo, é encaminhar o que foi decidido no planejamento coletivo, é perceber as potencialidades e fragilidades do grupo, tentar trabalhar nessa perspectiva: “Onde a gente não está indo bem?” E eu acho que, às vezes, a gente fala muito do professor, e eu vejo que às vezes também a gente se afasta de perceber a sala de aula em si. Tudo bem que, quando você conversa com o professor, você tem... Eu não sei se você vai me entender. Quando você coordena com o professor, é para o aluno. Mas às vezes a gente não vai lá, na ponta, saber se aquilo está chegando de fato no aluno. Até mesmo um contato mais direto. Às vezes (isso falta), um contato mais direto com o aluno, com o material do aluno... Porque é ele que, de fato, vai nos dar um feedback, né? (Entrevista I – Coordenadora Gilda. Escola Classe Vivência).



Percebe-se que a coordenadora traz a indicação de como se constitui sua ação e de como a compreende, em termos de sua abrangência, pois ressalta o fato de que é importante não perder de vista a sala de aula, a aprendizagem dos alunos, como seu foco central. Quando ela diz que “às vezes a gente não vai lá, na ponta, saber se aquilo está chegando de fato no aluno”, percebe-se uma quebra na sintonia planejada. Ela percebe que algumas dificuldades existem e ressalta a necessidade de haver uma tomada de posição, tendo em vista repensar onde a escola, em sua organização, está deixando a desejar, principalmente no que diz respeito à orientação do processo ensino-aprendizagem.

Cláudia, ao falar de sua prática de coordenação pedagógica, amplia um pouco mais o âmbito das atividades que constituem sua ação, na Escola Classe Universo e, ao mesmo tempo, reforça o que é discutido por Gilda.

O trabalho que eu tenho desenvolvido aqui é esse, de tentar traçar uma linha de trabalho de acordo com os projetos que a escola já desenvolve, tentar garantir que eles aconteçam, gerando de repente um quadro de agrupamento, de trabalho, de reagrupamento intraclasse, interclasse, do projeto interventivo<sup>3</sup>... (Entrevista I – Coordenadora Cláudia. Escola Classe Universo).

Esse trecho é indicador de que a ação da coordenadora visa à prática dos professores, direcionada de forma ampla pelos projetos que a escola tem. Verifica-se, então, que a ação dessa coordenadora se dá norteada pela necessidade de desenvolver um processo de organização do trabalho pedagógico que atenda as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Tal necessidade é, de fato, mobilizadora da ação dessa profissional. Essa ideia parece tornar-se importante no sentido de que a ação do coordenador pedagógico se desenvolve em torno de uma proposta organizativa, que tem apoio no PPP, e seria importante que toda a intermediação dessa proposta se desse com a liderança da coordenação pedagógica.

Nesse processo de intermediação do PPP pela coordenadora pedagógica é que se pode perceber que a sua ação vai sendo delineada pela realidade vivida, e não apenas e isoladamente pelo que está idealizado no PPP.

Uma situação ocorrida na Escola Classe Vivência vem, de certo modo, ilustrar bem essa questão. Tal situação refere-se ao fato de que as coordenadoras,

---

<sup>3</sup>Agrupamento, reagrupamento intraclasse (dentro da própria sala de aula) e extraclasse (entre as outras turmas) constituem-se em estratégias de trabalho diversificado previstas nas orientações pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização do DF, para atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

num dia de planejamento coletivo, propuseram a organização de uma oficina de artes na escola, no intuito de contemplar, no processo ensino-aprendizagem, a dimensão estética prevista no currículo. Ocorreu que, de um total de 22 (vinte e dois) professores dessa escola, 16 (dezesesseis) eram recém-contratados ou com contrato temporário, e, diante da proposta, inicialmente, todos aceitaram o desafio.

Assim sendo, a coordenadora pedagógica procedeu ao registro e ao encaminhamento da oficina. No entanto, no momento de dar início à atividade proposta, os professores começaram a questionar e, liderados por uma professora mais antiga, mas novata na escola, fizeram, de forma imprevista uma discussão sobre a proposta de trabalho, sem a presença das coordenadoras, conforme relata a coordenadora Anita:

Fez-se uma reunião de portas fechadas, dizendo que a coordenação estava sendo arbitrária, que a gente estava decidindo por conta própria, não estava escutando a opinião delas, a gente estava simplesmente ignorando... Impondo, né? Ignorando os anseios, a correria do dia a dia, as outras preocupações... E nos colocou numa posição muito chata mesmo. [...] a gente ficou muito chateada com essa situação. Depois, fizemos uma reunião geral, colocamos o nosso sentimento, como a gente estava se sentindo, foi uma confusão danada (Coordenadora Anita, Escola Classe Vivência, relato na roda de interação).

Nesse conflito, verifica-se que houve um descontrole em relação ao se deve fazer e ao que efetivamente se faz e se constata que o desafio de encontrar a melhor forma de agir faz parte das atribuições que perpassam a complexa natureza da ação do profissional da coordenação pedagógica. Isso identifica que não se pode minimizar a “responsabilidade do coordenador como mobilizador do processo educativo na escola” (SOUZA; PLACCO, 2011, p. 33).

A iniciativa da reunião por parte dos docentes da escola demonstrou, de certa forma, que ainda havia questões a serem discutidas, esclarecidas e melhor definidas e até retomadas. Entretanto, a reunião sem a presença das coordenadoras mereceria ser objeto de análise para ser devidamente compreendida no contexto das relações até então estabelecida. E, nessa perspectiva, a fala da coordenadora Gilda, nos ajuda a interpretar os acontecimentos e a necessidade de esclarecer questões que repercutiam na ação pedagógica que se propunha intermediada pelas coordenadoras.

A escola, de certa forma, ela tem um trabalho consolidado. Se é bom, ou ruim, a gente está para avaliar. Que eu acredito que foi muito bom. E a gente tem recebido nos últimos tempos... Eu, principalmente que estou do ano passado para cá, são novos professores. Professores novos na Secretaria, professores

novos na escola, e muito professor com contrato temporário. E esse ano então foi um número muito grande, não foi, gente? Então, aí, quando você vai para coordenar, eu, principalmente, e as meninas, que já estávamos lá, você vai às vezes com a cabeça do trabalho que já está caminhando, que já é difícil de você coordenar aquilo que está caminhando. A coordenação que tem que articular. Esse grupo que chegou, ele até concorda: “Eu quero. Mas como que vocês fazem isso? Como que é isso? **O projeto de vocês é muito bom, mas como que viabiliza isso?**”(grifo nosso) Aí você tem que... Né? É o nosso papel de retomar com aquele grupo. Quando você está ali retomando com aquele grupo, o outro que já é da escola, já quer avançar... (Coordenadora Gilda, Escola Classe Vivência, relato na roda de interação).

Quando a coordenadora Gilda reproduz a fala dos professores novatos na escola que disseram: “Eu quero. Mas como que vocês fazem isso?” “Como que é isso?” **“O projeto de vocês é muito bom, mas como que viabiliza isso?”** Evidencia-se que existe na escola um projeto que ainda não é de todos. Um projeto que resulta num “trabalho consolidado da escola”, conforme foi dito pela própria coordenadora ao iniciar o trecho destacado. Era um “trabalho consolidado”, mas que, com a mistura do velho e do novo grupo de professores da Escola Classe Vivência, favoreceu o surgimento de outras e novas necessidades para o que precisaria ser realizado no interior da escola. Eram necessidades tais que demandaram uma nova articulação por parte das coordenadoras, até então não evidenciada. A esse respeito, a coordenadora Gilda relata ainda que:

O grupo dos novos professores por desconhecerem ou não compreenderem a proposta educativa da escola, em especial os projetos, toma atitudes isoladas e muitas ações vão de encontro aos propósitos educacionais da escola, gerando uma desestabilização no trabalho e no grupo como um todo. O grupo dos novos professores reconhece a necessidade de se inteirar efetivamente da proposta da escola (Roda de interação momento I – relato individual, escrito, de uma situação marcante vivenciada na coordenação pedagógica).

O grupo de professores estava constituído em sua maioria por pessoas que não participaram da discussão das ideias, das ações que estavam definidas no PPP existente, mas estava sendo levado a direcionar suas ações e a organizar seu trabalho fundamentado num planejamento anterior à sua participação no processo pedagógico da escola.

O episódio relatado referenda nosso entendimento de que a ação do coordenador pedagógico acontece e se desenvolve mediante o que vai sendo experienciado na prática cotidiana da escola em termos de construção de um espaço pedagógico que atenda aos interesses de aprendizagem e desenvolvimento dos envolvidos no contexto escolar como um todo. Em especial, o foco recai sobre a ação

docente e sua necessária disposição para colaborar e realizar um trabalho coletivo, tão valorizado nos documentos escritos. Situação que bem ilustra esse aspecto aparece quando a coordenadora Gilda se expressa e questiona:

Entendemos que neste momento a supervisão e a coordenação pedagógica da escola precisam orientar uma tomada de decisões para pensar sobre a situação em questão: é necessário novas aprendizagens para o desenvolvimento do trabalho? Ao conhecerem a proposta pedagógica da escola, o que nossos professores sugerem? Qual a disposição dos professores novatos a aceitarem práticas diferentes? Como os professores, com experiência no projeto podem acolher os novos profissionais? (Roda de interação momento I – relato individual, escrito, de uma situação marcante vivenciada na coordenação pedagógica).

As informações elencadas nos possibilitam identificar a necessidade de reorganização constante da ação das coordenadoras. E mais, percebemos que emerge nesse processo a importância de os professores, novatos ou não, tomarem conhecimento e participarem da atualização da proposta pedagógica da escola e compreendemos que, enquanto coordenação pedagógica, espera-se desses docentes sugestões que possam ser enriquecedoras ou não.

Ao ser questionada sobre as práticas que permeiam sua ação no exercício do seu papel na Escola Classe Vivência, a coordenadora Carina é assertiva ao dizer que “antes de sentar com as professoras, as coordenadoras sentam para organizar o planejamento, o que vai ser proposto” (Entrevista I). Demonstra-se assim que, dentre as atribuições das coordenadoras, esse trabalho conjunto entre as próprias coordenadoras também faz parte das atribuições do coordenador pedagógico no cotidiano escolar (FERNANDES, 2007) e nos leva a crer que essa organização prévia tem importância significativa e reflete na forma como o coordenador pedagógico atua.

Nessa perspectiva, Souza e Placco (2011) discutem a importância de se investir na constituição de uma autoridade profissional do coordenador pedagógico “que exclui a coerção como meio de conquista, exercitando a responsabilidade, o autorrespeito e a autonomia” (p. 36), desencadeada por processos de retomada de sua ação, autoavaliando-se constantemente e refletindo acerca dos resultados dessa ação como ponto de partida para desenvolver-se profissionalmente dia a dia.

Para compreender como as ações do coordenador pedagógico se efetivam no cotidiano da escola, buscamos ainda entender como as professoras recebem e avaliam a atuação desse profissional, efetivamente, no dia a dia, dentro da escola.

Nas escolas, a cada encontro semanal, procurávamos dialogar com algumas professoras em torno de como percebiam as ações empreendidas pelos profissionais da coordenação. Foram momentos muito enriquecedores em termos de tomada de consciência dessas professoras em volta da temática da coordenação pedagógica, da função e do papel do coordenador no espaço na organização do trabalho pedagógico dentro da escola.

Pelas informações recebidas, podemos dizer que a ação das coordenadoras da Escola Classe Universo é vista pelas professoras como um elo que faz a ligação do professor com o currículo, que articula o diálogo entre os professores das diferentes turmas e turnos e até mesmo com a equipe gestora. Como exemplo disso, citamos o que foi dito pela professora Lucy numa entrevista:

Percebo assim que o coordenador faz diferença... Uma escola sem coordenador. Eu ficava imaginando isso. A gente sempre imagina: 'Será que ano vem alguém vai se prontificar para esse papel?' Porque ele integra a escola. Ele integra até os turnos, né? É difícil a gente encontrar professor do turno matutino com turno vespertino, por exemplo. Mas o coordenador, o bom coordenador, ele faz esse link. Então, eu acho que isso é uma experiência muito positiva. Ele fazer esse elo entre os professores, até mesmo no mesmo turno, entre as séries, entre os anos. A experiência positiva de uma pesquisa que um coordenador faz e traz para a gente, um material novo, um texto novo, um texto moderno... Porque às vezes o professor está atarefado, não tem nem tempo, às vezes, como fazer essa pesquisa. O coordenador, ele faz. Então, eu acho isso tudo muito positivo. (Professora Lucy, Escola Classe Universo, entrevista II)

Essa integração entre os turnos, ressaltada como importante pela professora Lucy, pôde ser percebida em nossa observação, sempre às quartas, nas duas escolas, nos momentos de coordenação coletiva, onde, no seu turno de coordenação, professores, coordenadoras, gestores e outros profissionais da escola reuniam-se para o planejamento ou para momentos de estudos.

No decorrer de nossas observações pudemos registrar que, às quartas-feiras, nas duas escolas, eram momentos de reunião do coletivo escolar. Esses momentos tinham um planejamento prévio organizado e desenvolvido pelas coordenadoras, e esse planejamento se dava na direção das necessidades pedagógicas detectadas por esse coletivo, para o momento vivido na escola. Exemplificaremos dois momentos, dentre os vários observados por nós:

**O primeiro momento** aconteceu na tarde do dia 20 de março de 2013, quando adentramos o espaço da coordenação pedagógica da escola e fomos

recebidas com uma pauta prévia do que ia acontecer no planejamento coletivo. Dessa pauta constavam os seguintes itens:

- ✓ Leitura do cordel – O homem e a arte (10min);
  - ✓ Música: sutilmente – Skank (10min);
  - ✓ Momento de leitura: realizando um paralelo entre o texto de reflexão e o currículo em movimento (10min);
  - ✓ Socialização (10min);
  - ✓ Pensando na Oficina de Artes: como será nossa rotina? (10min);
  - ✓ Lanche coletivo (10min);
  - ✓ Divisão em grupos para estruturar as duas primeiras oficinas (1h20min);
  - ✓ Socialização das oficinas (15min);
  - ✓ Avaliação coletiva (5min);
- Equipe de coordenação 2013

Identificamos que todas as reuniões coletivas eram previamente organizadas e planejadas pelas coordenadoras, com base na organização pedagógica necessária para a escola, de acordo com o currículo, as necessidades pedagógicas diagnosticadas pelos docentes e o PPP da Escola Classe Vivência.

A dinâmica da coordenação pedagógica, na ação das coordenadoras, apresentava esquemas estratégicos relacionados ao que, anteriormente havia sido detectado pelo coletivo da escola.

Dessa forma, entendemos que é nessa dinâmica que a ação das coordenadoras acontece no sentido do que foi expresso pela professora Lucy, fazendo a ligação entre os turnos, articulando recursos que possam ser utilizados no desenvolvimento da ação pedagógica, dando aos docentes condições de sustentação de sua prática em consonância com as necessidades do contexto escolar, integrando a escola como um todo.

Observamos ainda que, nesse momento, as coordenadoras articulam as discussões e as estratégias a serem definidas, colocam-se numa condição de escutar os professores em relação à viabilidade de tais estratégias e já socializam o resultado da discussão do planejamento coletivo com os professores do turno contrário, no caso o matutino. Articulação tal que consideramos ser potencializadora de uma garantia da harmonia entre a ação do coordenador pedagógico e a prática pedagógica que se desenvolve, em razão do que essa ação possibilitou construir no coletivo.

A professora Lucy demonstra perceber, em seus argumentos, a importância de a ação do coordenador estar bem voltada para as questões da sala de aula, do processo ensino-aprendizagem, mas ainda destaca a necessidade de esse coordenador abrir canais de comunicação nos espaços criados na rotina escolar, por

exemplo, o momento da coordenação pedagógica coletiva, onde, por turno, todos os profissionais da escola encontram-se reunidos e propensos a ouvir e serem ouvidos. Assim,

Parece-nos oportuno recolocar a questão da qualidade e da natureza das relações que se dão no interior da escola e propor o salto reflexivo na direção do entendimento de que o sucesso e a efetividade (ou o mais absoluto fracasso) da atuação do coordenador junto à comunidade escolar dependem sobretudo da qualidade das relações e dos vínculos que esse profissional constrói com seu grupo. (BRUNO E ABREU, 2011, p. 105-106).

Nessa perspectiva, identificamos que a ação do coordenador pedagógico encontra-se circunstanciada pela forma como as relações se desenvolvem no dia a dia escolar. De acordo com as autoras da citação, o processo de desenvolvimento de uma coautoria e corresponsabilidade implica envolvimento dos atores no processo pedagógico. Processo este que pode ser percebido nos trechos de entrevista abaixo:

Porque o trabalho da escola é um trabalho de construção, né? É um trabalho de construção, um trabalho de interação também. E o trabalho de interação, ele não vem pronto. Ele é movido, ele é movimentado, ele é construído. (Professora Lucy, Escola Classe Universo, Entrevista II).

É importante você crescer como pessoa. Você cresce como pessoa e cresce como profissional. Porque existem também as relações sociais, não só profissionais. E o coordenador, tem que ter esse jogo de cintura para trabalhar essas relações e depois... Um dia sai frustrado, no outro dia dá a volta por cima. Eu acredito que é uma caminhada. (Professora Lucy, Escola Classe Universo, Entrevista II).

Da forma como a professora traz à tona a importância das relações no processo de atuação do coordenador pedagógico, ela nos remete ao valor da comunicação entre os pares no espaço pedagógico da escola, no sentido de validar as relações que se dão no espaço da coordenação pedagógica é que “o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da natureza histórica dos seres humanos [...] e valida ou invalida as relações sociais das pessoas envolvidas nessa comunicação” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 122-3).

**Um segundo momento** aconteceu na quarta-feira, dia 24, do mês de abril de 2013, quando, na coordenação coletiva, presenciamos um momento de estudo dos professores em torno de uma proposta de rotina para matemática, como estratégia de trabalho pedagógico, com esse componente curricular, na Escola Classe Vivência.

Na oportunidade, observamos que, no debate da proposta de matemática, houve, por sugestão de uma coordenadora, a apresentação de uma produção reflexiva feita por um professor do 5º ano, no sentido de “incomodar” o outro com a matemática, como incomoda o projeto de linguagem que a escola desenvolve.

O professor primeiro procurou a coordenação e a supervisão pedagógica com suas inquietações, e elas demonstraram perceber que tais inquietações podiam auxiliar o grupo nas suas discussões; portanto, encaminharam a socialização das questões do professor, na reunião coletiva.

A reflexão do professor se deu na direção de demonstrar que, com tudo que lidamos no dia a dia, a matemática se faz presente: na bula de remédio, no formato da sala de aula e dos objetos que a compõem, nos quilômetros que o carro percorre até chegar à escola, nos alimentos que consumimos, etc. E, nesse momento, foi possível perceber que essa construção gerou, no grupo de docentes, uma necessidade de repensar algumas práticas e ações do dia a dia da sala de aula, no intuito de propiciar aos alunos melhores condições de aprendizado.

Algumas professoras sugeriram algumas estratégias pedagógicas para o trabalho com a matemática, mediante o que foi discutido, e percebemos que uma empolgação tomava conta do ambiente da coordenação.

Diante de um episódio assim, pudemos perceber que o movimento do espaço da coordenação pedagógica, como espaço de reflexão, possibilitado pela ação das coordenadoras, gera necessidade de ampliar e transformar a prática dos professores. Isso é o que manifesta o professor supracitado, ao constatar que os colegas se envolveram com sua reflexão “se nós quisermos, podemos transformar esta escola na melhor do Brasil. Nós podemos!” (momento de Planejamento coletivo na Escola Classe Vivência, dados de observação).

Percebe-se que a ação desempenhada pelo coordenador pedagógico é solicitada cotidianamente na escola, numa perspectiva de continuidade de um trabalho que demanda proposta, mas que se torne também flexível, suscetível a mudanças, a redimensionamento, a aprendizado constante.

Identificamos ainda que a ação das coordenadoras pedagógicas na Escola Classe Vivência é vivida pelos docentes como motivadora da sua prática, a partir do que foi discutido, pensado, planejado e resultado desse planejamento. De acordo com a professora Patrícia, vai além, a ação do coordenador pedagógico também proporciona mais segurança ao professor no desempenho da sua prática pedagógica:



No meu caso, professora de séries iniciais, a minha coordenadora, ela... Assim como eu, ela conhece cada aluno, conhece o tempo de cada um, conhece as dificuldades... E, como ela é experiente, ela vai me dando esse auxílio, do que eu posso fazer, que tipo de atividade usar... E, muitas vezes, ela entra, dentro da sala de aula, vai me ajudar ali, eu vou observar... Né? Por eu estar, também, começando. Então, ela tem me dado esse suporte. Então, eu acredito que até mesmo sem ela eu acho que eu não estaria tendo tanto êxito na minha sala, não teria conseguido um progresso tão grande com os meninos, que está sendo muito legal, que eu não esperava que fosse assim. E está sendo muito bom o trabalho, está dando um resultado bem legal. E eu acredito que é exatamente por esse suporte que ela está me dando.

A articulação entre o momento do planejamento coletivo e a prática desenvolvida em sala de aula pela professora Patrícia nos revelou que o movimento da ação da coordenação pedagógica só se torna possível junto a cada professor, em suas necessidades, se houver, por parte desses professores, uma abertura necessária frente ao trabalho desempenhado pelas coordenadoras na sua escola, encarando-as como parceiras na viabilização do processo ensino-aprendizagem.

Com esse argumento, a professora demonstra que essa segurança é possibilitada também pelo envolvimento de todos, chamando a atenção para a participação de todos os profissionais da escola, em especial os docentes, nos momentos de organização do trabalho pedagógico, planejando, debatendo ideias, analisando situações de aprendizagem que merecem maior atenção e dedicação para que o ensinar e o aprender sejam efetivos e se deem com qualidade.

A professora afirma:

Eu vejo que a experiência dela, o que ela já passou, ela traz para mim, e aí eu consigo ver resultados bons. Então, é isso que me motiva: ver os resultados, ver que o meu aluno está conseguindo alcançar, porque eu estou indo pelo caminho certo, porque a minha coordenadora **está me ajudando, está me auxiliando... E isso me traz mais confiança.** (professora Patrícia, Escola Classe Vivência, entrevista II).

Tal entendimento encaminha-se para a compreensão de que o homem é um ser social e que, na relação que ele estabelece com o meio e com o outro, ele recorre sempre à sua experiência social. Fato que, de acordo com as evidências, se concretiza no cotidiano da escola investigada, corroborando a premissa de que a experiência pessoal é a base do trabalho pedagógico (VIGOTSKI, 2003), o que vai delineando a forma como o coordenador pedagógico se coloca no grupo sob a ótica das professoras.

Por outro lado, outro ponto defendido pelas professoras, ao longo da pesquisa, com referência à ação do coordenador pedagógico, é que haja maior

aproximação dos coordenadores com a sala de aula. Que a conexão com a sala de aula não se perca na atuação do coordenador, que ele não esqueça quão exigente é a atuação docente na sala de aula e quão importante e necessário seria o coordenador adentrar a sala de aula, para junto com o professor, diagnosticar e até mesmo interferir no processo ensino-aprendizagem. Aspectos que assumem relevância nos trechos de entrevista de algumas professoras:

Bom, às vezes a gente acha que as coordenadoras elas... Às vezes, esqueceram que já passaram em sala de aula. Porque querem muito da gente, muito [...] Um exemplo, né? A gente aplicando a provinha SAIEC, que é avaliação interna da escola... Essa avaliação, ela foi proposta quando ela iniciou, há alguns anos atrás, ser elaborada pelos coordenadores, os professores aplicam, em turmas separadas, trocadas, e os coordenadores corrigem. Até mesmo porque elas que elaboraram né? Então, agora, nessas duas últimas que aconteceram, vieram pedir para que a gente corrigisse. E aí, assim, no momento que você está mexendo com relatório de aluno, tem outros projetos da escola que têm que ser encaminhados... Agora, daqui a quinze dias vai acontecer a culminância do Projeto Literatura. Então, a gente tem que estar com os trabalhos em dia, organizados para expor, ensaiar aluno... Então, você pensa: “Não dá, não dá”. – “Ah, dá sim. Dá. Vocês têm que ajudar”. Aí eu já acho que é complicado, sabe? Porque eles esperam muito da gente e esquecem que a dinâmica em sala de aula toma o seu tempo e... Né? (Professora Marília, Escola Classe Universo, Entrevista II)

Pode-se perceber que as colocações das professoras trazem à tona três questões que perpassam a atuação do coordenador e a forma como ela está sendo encarada pelos docentes no interior das escolas investigadas.

**Em primeiro lugar**, a professora Marília nos conscientiza de que nem sempre a atuação do coordenador privilegia a ação do professor, em razão de que o coordenador se perde nessa articulação, pelo fato de se distanciar da dinâmica da sala de aula e do que implica seus desdobramentos, atendendo demandas de outra ordem, que não é a pedagógica.

**Em segundo lugar**, a professora destaca o papel das relações no espaço da coordenação pedagógica, sob a responsabilidade do coordenador e de uma ação comprometida com a prática pedagógica. Sendo assim, o processo exemplificado, aliado à reflexão da professora em torno dos aspectos que permeiam a ação do coordenador pedagógico, nos levou a considerar que

Quem pratica, quem gere a prática pedagógica de sala de aula é professor, a coordenação para ajudá-lo, deve estabelecer uma dinâmica de interação que facilite o avanço. [...] Pois o coordenador, ao mesmo tempo que acolhe e engendra, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo. (VASCONCELOS, 2009, p. 89).

Essas ações e essas relações, na perspectiva vigotskiana, são propiciadoras da constituição da ação do coordenador pedagógico.

**Em terceiro lugar**, podemos perceber que as professoras colocam em discussão a necessidade e a importância da visão do processo pedagógico como ele exige, cada realidade é única, e os avanços só serão possíveis à medida que a realidade for possibilitando.

Percebemos, assim, a necessidade de a ação do coordenador pedagógico ser cuidadosa e não atropelar a prática pedagógica e o processo ensino-aprendizagem. Cuidado em razão do que ocorre após o planejamento coletivo, quando o planejado vai ser colocado em prática, em como essas estratégias de ação pedagógica se concretizarão. Podem acontecer dificuldades em atuar de acordo com o previsto. A situação abaixo descreve e elucida bem essa questão.

No planejamento coletivo que discutia a proposta da “Oficina de Artes”, na Escola Classe Vivência, pudemos acompanhar que os professores, em especial do 5º ano, se colocaram dizendo que estavam sobrecarregados com o excesso de atividades previstas. “Desacelera, reorganiza, porque precisamos decantar, não queremos quantidade e sim qualidade” (momento de Planejamento coletivo na Escola Classe Vivência, dados de observação), uma professora, do 5º ano se manifesta e é acompanhada pela professora do 3º ano “eu tenho a sensação de ter mil coisas e não fechar nenhuma!”.

Naquele momento, percebemos que as coordenadoras se viram surpreendidas em sua ação. A discussão a respeito da “sobrecarga” nas atividades docentes foi retomada em mais dois momentos posteriores, sendo que o segundo momento ocorreu sem a presença das coordenadoras, somente entre os professores e a direção, conforme já relatamos anteriormente. Naquela oportunidade, colocaram o problema e reivindicaram um momento coletivo para dialogarem sobre a questão. No terceiro momento, todos se colocaram na condição de ouvirem e serem ouvidos.

Foi uma longa reunião. Num momento que antecedia a reunião uma das coordenadoras se virou para nós e questionou, num claro movimento de reflexão: “Será que a gente tá errando tanto?” (Escola Classe Vivência, observação).

Esse movimento da coordenadora Carina demonstra que ela se mobiliza internamente, num processo de retomada da sua ação, no intuito de se certificar se as questões pontuadas pelos professores, em relação à estratégia da Oficina de Artes, eram ou não pertinentes.

Diante da situação deflagrada, pudemos interpretar que a ação das coordenadoras pedagógicas estava sendo colocada em discussão e que isso mobilizava sensações, emoções e sentimentos que envolviam essa ação. Por sua vez, isso estava sendo feito de forma muito coerente, apesar da carga de emoções acionada, pois o mecanismo acordado por todos para resolver a questão que se colocava, era o diálogo. E o diálogo aconteceu.

Dessa forma, entendemos que esse processo faz parte da construção que a ação da coordenação pedagógica e o desempenho da ação docente demandam nesse momento, na escola. O grupo percebe que não pode se silenciar diante das dificuldades instaladas e assim ele optou, quer conversar para redimensionar a ação pedagógica e o que mais se fizer necessário nesse processo.

Nesse diálogo, percebemos que foi possível ao grupo de profissionais da escola em questão identificar que, no Distrito Federal, o coordenador pedagógico é um professor, parte do grupo (alguém mencionou esse fato) e que, em algum momento desse conflito, as coordenadoras foram tratadas como adversárias, como autoridade para além da sala de aula. Fato que, percebemos, se perdeu em algum momento do desempenho da ação das coordenadoras, possivelmente em razão das inúmeras atribuições que essas profissionais assumem no cotidiano da escola e que, diante dos atuais fatos, requer uma retomada.

Ao longo da pesquisa, pudemos observar que, nas escolas investigadas, esse processo é sempre vivenciado nos momentos de planejamento e estudo coletivos. Nesses momentos coletivos, muitos conflitos se instalam mediante a necessidade de redimensionamento do que foi planejado com todos.

A situação que ora se aplica é a de que, de acordo com a visão das professoras, é importante que a ação do coordenador pedagógico seja redimensionada no sentido de que o caminho seja construído cotidianamente, de acordo com as necessidades apresentadas na realidade em questão.

Nessa perspectiva, considerando que a coordenação pedagógica é um ambiente estimulador das relações sociais e por meio das quais os seus atores, os professores, coordenadores e gestores aprendem diariamente a se conhecerem, é possível supor que, na ação do coordenador pedagógico, o significado do espaço em que atua se expressa de forma singular e pessoal, considerando que cada um é um e que este ser único sempre lança mão do que experiencia para se desenvolver e agir. Assim, à medida que vai agindo, vai se desenvolvendo, e a ação profissional se

desenvolve na mesma medida, conectada com as necessidades que a realidade impõe.

Na palavra dos gestores das escolas investigadas, as ações das coordenadoras das suas escolas giram em torno do planejamento, da organização, do acompanhamento e da avaliação do planejamento coletivo e individual dos professores e do desenvolvimento das atividades pedagógicas, além do cuidar das relações.

Exemplificando essa compreensão, destacamos a seguir os trechos do complemento de frases:

**A ação do coordenador pedagógico se caracteriza por...**

Intervir na melhoria da prática. (Diretora Rosália, Escola Classe Vivência).  
Mediar o envolvimento coletivo. (Diretora Paula, Escola Classe Universo).  
Dar suporte/apoio ao professor. (Vice- diretor Renato, Escola Classe Vivência).  
Por trabalhar coletivamente. (Vice- diretor Renato, Escola Classe Universo).

Percebe-se que, mais uma vez, acontece uma definição de ação totalmente voltada para as questões pedagógicas e os processos de aprendizagem por parte dos gestores. Por outro lado, se retomarmos o que foi dito pelas professoras, perceberemos que é uma ação complexa que, para atender as questões pedagógicas e os processos de aprendizagem, perpassa por outras situações que compõem o cotidiano escolar e que se diluem entre a dimensão pedagógica e a dimensão administrativa.

Porém, no contexto investigado, o que passamos a constatar é que existem situações mais complexas que exigem posicionamento e ação dessas coordenadoras e que, de repente, têm passado despercebidas, no sentido de que não são atribuições delegadas a esse profissional.

Identificamos que o que lhes falta é se apropriarem desse papel, como argumenta a coordenadora Carina, ao dizer que, na sua ação de coordenadora, entende que “tem que ter pulso de falar: não, esse não é o meu papel, esse é o seu. Deixar bem definido!”.

Nesse sentido percebam que, ao descrever a ação das coordenadoras da escola que estão sob a sua gestão, a diretora Paula se manifesta dando indicadores de tal constatação:

Hoje, na Escola Classe Universo, a ação do coordenador é: principalmente, pensar no planejamento por série, né? Sentar com cada ano (grupo de professores por ano de escolaridade) e planejar, organizar; acompanhar esse planejamento, como eu falei; e também avaliar: ver os pontos que são problemáticos, que precisam ser repensados e, em cima disso, quando a gente fala em avaliar, aqui a gente tem a (SAIEC<sup>4</sup>), essa avaliação interna. Que é distante, no ponto de vista que não é o professor que planeja, não é o professor que aplica, **não é o professor que corrige** (grifo nosso). Na intenção de ter uma visão de outro, em relação à aprendizagem, para dizer a esse docente: 'A sua turma se encontra assim, está na média da avaliação. O quê que a gente pode fazer para replanejar, reorganizar?'. (Diretora Paula, Escola Classe Universo. Entrevista III).

Diante dos trechos relatados em entrevista, podemos perceber que, na prática, o que acontece diverge em alguns aspectos dessa ação inicialmente caracterizada para o profissional da coordenação pedagógica pelos gestores.

Se retomarmos a fala da professora Marília, lembraremos que, quando ela alega que nem sempre a atuação do coordenador privilegia a ação do professor. Isso se dá em razão de que o coordenador se perde nas suas atribuições, que são excessivas e interditas, já que passam despercebidas. Com isso, ele acaba esquecendo-se de quão exigente é uma sala de aula e, assim, muitas vezes, sobrecarrega os professores, em função de atropelos da sua própria demanda de trabalho.

No caso aqui estudado, temos o exemplo da correção das avaliações da SAIEC, que são de responsabilidade dessas coordenadoras.

Esclarecemos ainda que o que ocorre, neste caso, não é uma culpabilização do profissional da coordenação pelas atribuições delegadas ao professor no desenvolvimento da ação pedagógica em sala de aula, mas uma constatação de que existem indicadores de situações que passam despercebidas e que se tornam complexas no processo de ação efetiva do coordenador pedagógico, comprometendo-o em alguns momentos.

Outro aspecto destacado pela diretora Paula é o fato de que um ano para coordenador atuar é pouco, e isso interfere na constituição desse profissional. Para ela, existem ações e situações, desencadeadas cotidianamente, que auxiliam tanto o professor como o coordenador a entenderem e terem suas expectativas contempladas em relação ao trabalho um do outro. É o que ela expressa no trecho abaixo, sobre as ações do coordenador na escola:

---

<sup>4</sup>Sistema de avaliação integrado da Escola Classe Universo (usamos aqui o nome fictício da instituição).

**A primeira ação é**, por exemplo, a participação intensa do coordenador no planejamento. Então ele está ali, semanalmente, acompanhando. Quando o professor começa ver a confiança e empenho daquela pessoa, e comprometimento. **Segundo**, os coordenadores, eles começam a entrar em sala e conhecer os alunos. Então ele fala com o professor de igual. E aí se dá outro ponto de confiança para o professor, para ele confiar nesse trabalho. **Terceiro**, quando ele tem esse compromisso de estar presente no Conselho de Classe Participativo, de ouvir aquilo tudo e de casar, muitas vezes, com o que é dito no planejamento, no momento de planejamento. E aí ele rememora aquilo e fala: 'Lembra que no Conselho Participativo foi dito isso?' **Essas ações fazem o professor criar uma credibilidade em relação ao coordenador.** (Diretora Paula, Escola Classe Universo. Entrevista III).

A diretora traz à tona três ações que considera determinantes para uma constituição da atuação efetiva do coordenador pedagógico na escola, são elas: a participação intensa do coordenador no planejamento (coletivo ou individual); ter clareza e fazer o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, e para isso é preciso conhecê-los; e, por último, avaliar e participar dos processos avaliativos da escola.

Os argumentos da diretora se resumem à necessidade de haver a construção de uma relação de confiança, de credibilidade entre ambos os sujeitos, professor e coordenador. Uma relação que, segundo ela, vai sendo constituída, dia a dia, e que precisa ser cuidada por ser uma condição para que haja, por parte do coordenador pedagógico, uma ação efetiva no cotidiano da escola. Argumentos que ela reforça no depoimento a seguir:

Quando o professor busca o coordenador para falar bem assim: 'Você me disse isso àquele dia e eu repensei. O quê que você acha dessa e dessa atividade? Você acha que dá para a gente atingir essa atividade aqui que você me mostrou que não está acontecendo legal?' Aí o coordenador volta à credibilidade, fala: 'O meu papel está fazendo diferença'. Então... Só que a gente tem que entender que isso acontece não 100%. Em alguns casos. E aí a gente tem que situar esses exemplos que são obtidos, para falar assim: 'Você fez diferença. Você teve seis professores esse ano, para dois você fez diferença. Que bom! Duas pessoas reconheceram explicitamente o seu papel'. Os outros podem ter sido atingidos, não reconheceram uma fala por questões pessoais, de caráter, de personalidade, de não saber como conduzir isso, mas também terem sido tocados. E a gente (gestor) vê isso acontecendo, como eu volto a frisar: **com o tempo.** (Diretora Paula, Escola Classe Universo, entrevista III).

A professora Lucy, nos auxilia na compreensão dessa ação efetiva do coordenador pedagógico na sua prática pedagógica:

Vamos dar um exemplo prático: eu tenho uma criança com dificuldade de aprendizagem, que está aquém das outras crianças. E eu pensei uma coisa, pensei outra, e fui ali, junto com a minha coordenadora pedagógica, partilhar aquela situação. Aquilo ali influencia na nossa situação de ensino-

aprendizagem. Na nossa relação com o aluno e na nossa relação de ensino-aprendizagem. Então a coordenadora, ele veio com outro olhar em cima daquele problema que eu trouxe. E aí, em cima daquele problema, ela me deu outra sugestão, outra solução. Às vezes até uma sugestão prática: 'Lucy, por que você não faz assim? Olha, eu já vi uma atividade assim, numa escola, com crianças com a mesma dificuldade de aprendizagem'. (Professora Lucy, Escola Classe Universo, entrevista II).

Podemos dizer que a forma como a diretora compreende a ação do coordenador pedagógico implica questões que se refletem na sua prática cotidiana, dentre elas, fazer um trabalho que o leve a ganhar a credibilidade do coletivo da escola, a exemplo do ocorrido e que foi ilustrado pela professora Lucy, uma credibilidade que se constitui gradativamente, nunca em cem por cento dos casos; portanto, há que estar preparado para lidar com as frustrações.

Assumir-se como coordenador requer clareza de suas ações e do efeito que elas ocasionam na ação dos professores. Nesse sentido, a diretora se posiciona, deixando claras a necessidade dessa condição e a diferença que essa posição assume no desenvolvimento do trabalho pedagógico no dia a dia da escola.

Consideramos relevante destacar outra ação recorrente no desempenho do papel do coordenador pedagógico nas escolas investigadas que é a ação formadora. Essa é uma ação que se desenvolve no cotidiano escolar com vistas ao fortalecimento da ação pedagógica e da qualidade do processo ensino-aprendizagem, como uma busca empreendida a partir das experiências de formação profissional e pessoal da pessoa do coordenador pedagógico no espaço escolar.

No caso das duas escolas, além da fundamentação em torno das ações previstas e articuladas a partir do PPP, do processo avaliativo vivenciado pela escola, assim como de todas as escolas públicas do Distrito Federal em 2013, nos momentos de coordenação coletiva, a cada quinzena, o grupo de profissionais da escola passou a estudar, sistematicamente, o currículo.

Essa formação ficou sob a responsabilidade das coordenadoras das escolas e foi desenvolvida em razão de que o currículo para as escolas públicas do Distrito Federal passou por uma reformulação de 2011 a 2012, havendo, pois, necessidade de que fosse fundamentado junto ao grupo de profissionais das escolas, de forma ampla e irrestrita.

Essa ação formativa se deu via projeto denominado "Eape na escola", em torno do currículo, e se deu concomitante à formação das coordenadoras no mesmo



curso, conforme já explicitado anteriormente por nós, num espaço que também adentramos para observar.

No decorrer do curso, pudemos constatar que, para as duas escolas, o curso se configurava como uma sistematização de muitos momentos de formação que os profissionais das escolas já realizavam nos momentos coletivos.

Um fato que me chamou atenção foi que, nas duas escolas, o curso foi aberto a todos os profissionais e, somente na Escola Classe Universo, os profissionais da portaria e serviços gerais se dispuseram a participar e o faziam com bastante entusiasmo e interesse.

O desenrolar do curso se deu de forma bastante integrada. Todos se detinham na temática em pauta e buscavam aprofundar a discussão. A relação dos temas do currículo com a prática acontecia fluidamente, de forma que todos se detinham em pensar o que era previsto na teoria e o que se configurava em prática na sua escola.

Na escola Classe Vivência, pelo fato de ter 16 dos seus 22 professores novatos na escola e alguns recém-concursados ou com contrato temporário, pude observar e perceber que, no decorrer do curso, o grupo foi amadurecendo junto. O comprometimento do grupo com a avaliação se fortalecia a partir dos momentos de debate propiciados pela formação continuada favorecedora de amadurecimento profissional.

Na verdade, o que verificamos foi que, quando não era Eape na Escola (curso), era outro tipo de estudo que buscava atender e fundamentar a prática docente. Assim sendo, a formação sempre acontecia, de acordo com a necessidade do que era articulado no planejamento coletivo.

Passamos a perceber que, independente do curso proposto, a formação continuada, articulada pelas coordenadoras pedagógicas das escolas, se constituía em momentos de pensar e fazer educação voltada para o fortalecimento da ação pedagógica que se desenvolvia naquele espaço, o que entendemos ser positivo. Percebemos que, no decorrer do tempo, foi-se constituindo em estratégia para fortalecer a aprendizagem dos estudantes daquele contexto.

Considerando que a avaliação se destaca entre as ações do coordenador pedagógico, que repercutem em toda a escola e na sala de aula. Conforme bem constata Villas Boas (2010), entendemos que a coordenação pedagógica coletiva,

articulada pela ação do coordenador, é um momento profícuo ao desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos que ali atuam.

O processo avaliativo da escola é uma dimensão que potencializa e dá sentido à ação do coordenador pedagógico, na medida em aparece na fala e na ação das coordenadoras pedagógicas das escolas pesquisadas.

De acordo com as coordenadoras em questão, o resultado que a avaliação traz, a partir do que é desenvolvido, se constitui num mecanismo de redimensionamento da sua ação enquanto profissionais dentro da escola.

Os momentos de reflexão gerados nos diversos encontros que tivemos com as coordenadoras nos permitiram identificar argumentos e aspectos, em torno de como a avaliação somativa repercute na escola, na sala de aula e na ação do coordenador pedagógico das escolas pesquisadas, lançando um olhar diferenciado sobre a atuação do coordenador pedagógico nesses espaços. O que é bem destacado na fala da coordenadora Rita, a seguir:

A E.C. Universo tem um sistema de avaliação próprio que se chama SAIEC<sup>5</sup>. Onde nós, coordenadores, elaboramos as avaliações para as turmas, baseadas nas questões da provinha Brasil e aí, os professores que aplicam essas avaliações trocam de turma. [...].

Então, neste processo (com base nos resultados), fomos identificando que, por exemplo, o desempenho total de uma turma foi muito bem no descritor<sup>6</sup> tal e outra turma não teve um bom resultado aí nós compartilhamos com esse professor qual foi a experiência exitosa que ele vivenciou com a turma para obter resultado naquela turma que a outra não obteve e aí, nós trocamos as ideias.

Então este sistema de avaliação permite, além do olhar do trabalho, que é realizado com o professor, para ver qual o impacto que está tendo em sala de aula, vemos se está, realmente, surtindo efeito o nosso trabalho pedagógico ali, com o professor e aí... A partir disso daí eu e Joana, nós duas, sentamos e vemos; se o terceiro ano está chegando com dificuldade na alfabetização isso vai ter impacto onde? [...]. No quarto ano [...] É uma questão de muito diálogo e de muita reflexão baseados nos indicadores que vão sendo gerados na dinâmica do trabalho pedagógico da escola. (Coordenadora Rita, Escola Classe Universo, Entrevista I).

As informações nos permitem interpretar que essas colocações representam a compreensão de que o papel do coordenador pedagógico se traduz na mobilização de processos alternativos da ação desse coordenador pedagógico frente aos desafios instalados no seu cotidiano, no enfrentamento das necessidades detectadas no processo ensino-aprendizagem. Além disso, o que resulta desse processo avaliativo

---

<sup>5</sup>SAIEC: Sistema de Avaliação Interno da Escola Universo de Sobradinho (nome fictício).

<sup>6</sup>São itens da unidade de testagem de uma avaliação. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/louisacarla/descriptores-e-distratores>>. Acesso em: 20 dez. de 2012.

indica um respaldo, para a atuação das coordenadoras, aliando-as aos professores, num processo coletivo de identificação, reflexão e desenvolvimento de estratégias em benefício do processo ensino-aprendizagem. Entendendo ainda que, nesse processo coletivo, o maior favorecido é o aluno.

Numa tarde de observação, durante a coordenação coletiva, na Escola Classe Universo, pudemos acompanhar parte desse processo de análise reflexiva dos resultados da SAIEC.

Nesse dia, a pedagoga da escola preparou um gráfico, com base em dados resultantes da SAIEC de matemática, que foram tabulados pelas coordenadoras e, no momento coletivo de coordenação, colocaram-se a analisar os dados, o movimento do gráfico em torno dos aspectos que interferiram nos “erros” e “acertos” dos estudantes em relação às questões da avaliação.

A reflexão se deu em torno de aspectos que as coordenadoras e professoras traziam para interpretar e compreender que tipo de fragilidades e necessidades as questões denunciavam em relação à dinâmica do processo ensino-aprendizagem.

Após esse exercício de identificação, as ações pedagógicas foram projetadas e coordenadas, de modo que o processo ensino-aprendizagem dos alunos pudesse continuar avançando de maneira cada vez mais positiva, no ano de 2013.

Interessante perceber que as reflexões se remetiam às ações pedagógicas do ano anterior, avaliação do que foi positivo e do que viabilizou bons resultados ou não, por parte dos alunos, nas questões em pauta.

Todas as ações que se concretizam nessa direção, entendemos que se dão respaldadas pela reflexão propiciada por essa avaliação e se legitima em razão de que a responsabilidade é coletiva, pois:

Nos momentos da coordenação pedagógica, é possível trabalhar a ideia segundo a qual o estudante é da escola e não do professor, o que significa socializar, sem preconceitos, o conhecimento que cada um tem do estudante, de modo que todos participem da análise dos meios de avaliar seu progresso. (VILLAS BOAS, 2010, p. 79).

Nesse sentido, a ação das coordenadoras da escola é direcionada para atender ao professor e ao aluno, no âmbito da articulação de estratégias pedagógicas que atendam as necessidades diagnosticadas pela avaliação institucional. Uma ação que se fortalece concomitantemente ao fortalecimento do processo ensino-

aprendizagem, já que ambos se coadunam em termos de organização pedagógica no espaço escolar, redirecionando o planejamento para a sala de aula.

Os professores trouxeram para o diálogo uma dimensão mais informal da avaliação, que é a avaliação cotidiana das práticas, propostas e encaminhamentos pedagógicos e o efeito disso na prática pedagógica de sala de aula e na aprendizagem dos alunos. A respeito disso, a professora Marília se expressa:

[...] A gente senta semanalmente, e reavalia: 'Vai dar para acontecer isso que a gente planejou no início? Como que vai ser?' É discutido. E também a gente tem tido a sorte de as direções também estarem compartilhando isso com a gente, não toma as decisões sozinhas, e traz para o grupo e tudo é avaliado, é repensado. Não tem uma atividade que, mesmo que ela tenha sido planejada detalhadamente, e que, depois de ter acontecido, nunca... Sempre a gente para rever: 'E aí, foi legal? O quê que foi de positivo? O que foi negativo? O quê que pode mudar para o ano seguinte? O que podemos repensar...?' Então, sempre é revisto. E todo mundo participa. É legal isso. (Professora Marília, Escola Classe Universo, roda de interação).

A professora destaca a importância da avaliação como mecanismo potencializador da reflexão em torno da ação dos profissionais da escola e das estratégias debatidas e acionadas no espaço da coordenação pedagógica, para instrumentalizar as práticas de sala de aula, tendo como fim o processo de ensinar e aprender.

Percebemos ainda que, de acordo com a professora, todo esse movimento está apoiado no que foi planejado no início do ano, na semana pedagógica, destacando que “todas essas perspectivas, elas são discutidas, a gente tem esse costume de discutir na Semana Pedagógica, e é traçada para o ano todo”. Isso remete ao tópico anterior no que diz respeito à conexão da ação do coordenador pedagógico na articulação de um trabalho previamente discutido e definido num planejamento coletivo, o que entra em sintonia com Villas Boas (2010, p. 77), quando afirma que “as coordenações pedagógicas são momentos apropriados para a discussão da avaliação para as aprendizagens, isto é, da avaliação formativa, com base nas situações vivenciadas pelos professores”.

Por sua vez, a diretora Paula traz à tona a importância e a urgência de se abrir mais espaço para a avaliação formativa, na escola como um todo, no intuito de fortalecer uma prática pedagógica que seja potencializadora do processo ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, somos desafiados pela pergunta seguida de uma resposta de Vasconcelos (2009, p. 178), quando se manifesta arguindo e respondendo que “essencial e sinteticamente, para que serve a avaliação? Para localizar necessidades e se comprometer com a superação”.

A diretora argumenta que, ancorada nesse princípio, ela entende que, como gestora, tem que participar dos momentos de avaliação em processo e avaliar sem medo algum. Avaliar se comprometendo, como partícipe de um processo pedagógico que se desenvolve a partir do que o coletivo da escola decide, nos momentos de coordenação pedagógica, sob a ação articulada do coordenador pedagógico.

Nesse intuito, a diretora se manifesta, trazendo seu entendimento de como se dá essa dinâmica na sua escola, mas defendendo que seja uma prática de todos os gestores:

O meu papel (como gestora) é estar na coletiva, é estar no planejamento por ano, participar dessa coordenação para avaliar também. Porque eu tenho que parar de ter medo disso. Medo de apontar fragilidade e potencialidade. O professor, ele tem esse espaço concretizado no Conselho de Classe. Ele tem um formulário onde as últimas perguntas são: ‘Quais são as potencialidades e as fragilidades da escola neste bimestre? **Aonde tem esse espaço para o coordenador local? Aonde tem esse espaço para o coordenador intermediário? Aonde tem esse espaço da equipe gestora registrado?** Falta isso. Eu só estou pensando numa mão. E está correto, essa mão precisa existir mesmo. Mas só ela? Como eu vou dar o *feedback*? Como eu só vou ouvir fragilidade e não vou dizer do que acontece do outro lado também? Então, esse cuidado, essa dificuldade de fala profissional, de realmente quebrar essa barreira, de poder dizer: ‘**Agora é o momento da nossa avaliação**’. (Diretora Paula, Escola Classe Universo, Entrevista III).

Compreendemos que a diretora Paula aborda e entende a avaliação em processo como estratégia possibilitadora de retomada e ressignificação de práticas desenvolvidas a partir do planejamento coletivo, articulado pela ação do coordenador pedagógico, que se aproximam do que Vasconcelos (2009, p. 178) associa à importância da avaliação, no intuito de que a mesma não seja equivocada, para poder cumprir seus objetivos, sendo exitosa e auxiliando efetivamente na percepção do “problema em sua complexidade e totalidade, mobilizando nossas energias para encará-lo”.

Segundo o autor, esse direcionamento da avaliação viabiliza a desconstrução de equívocos e a torna possibilitadora na instrumentalização para a definição da origem dos problemas, potencializando assim o enfrentamento dos mesmos, superando as fragilidades e os equívocos na organização do trabalho

pedagógico. Entendemos que isso repercute no desempenho do coordenador pedagógico, dando-lhe condições de fortalecimento e legitimidade ou não.

Na compreensão do processo acima especificado, reconhecemos algumas necessidades, possibilidades e perspectivas expressadas pela diretora Rosália, na forma como percebe o caminho do trabalho do coordenador pedagógico, tais como:

- **Possibilidade:** já se tem um caminho identificado como um possível direcionamento de uma prática de maior eficiência e qualidade. Esse caminho é delineado pela parceria entre o coordenador e os professores tendo como ponto de chegada o aluno, um processo ensino-aprendizagem mais efetivo, significativo. Parceria esta que, no entendimento da diretora, fortalece a ação do coordenador pedagógico, à medida que há, por parte do professor, uma corroboração dessa parceria, no debate, na partilha, na troca de ideias, nas sugestões, na busca de respostas e soluções para os problemas detectados no espaço da coordenação pedagógica em relação ao aprender e ensinar.
- **Perspectiva:** ter como ponto de partida o que já deu certo, modificando o que não deu certo. Segundo a diretora,

[...] às vezes a gente faz tantas coisas que a gente não pára para avaliar o que a gente já fez ao longo do caminho. Então a gente já fez muita coisa boa e agora eu acho que o futuro é: aperfeiçoar aquilo que deu certo e modificar aquilo que não funcionou. (Diretora Rosália, Escola Classe Vivência, Entrevista III).

Analisando essa fala, percebemos na voz da diretora, que fica claro quão importante é avaliar. Entender que as práticas se ajustam a um momento, a um público alvo, a um interesse e/ou necessidade. E, que quando se detectam distorções, equívocos, é importante reconhecer e fortalecer a necessidade de mudanças.

**Necessidade:** Estar aberto ao que é novo. Essa abertura ao que é diferente, ao que ainda não foi experienciado não é algo simples para os atores da escola. Existe um apego ao que é vivido, ao que existe como prática no espaço escolar. Os profissionais da escola resistem ao que é novo. E o que a diretora ressalta se aproxima do que Freire (1996)

defende para o processo do ensinar e aprender que é a importância de termos consciência de que não somos objetos da história apenas, somos também sujeitos dessa história. Assim entendemos que e concordamos com a diretora quando esta diz que *“a gente precisa sim renovar, abrir novos caminhos, pensar em novas possibilidades”* (Diretora Rosália, Escola Classe Vivência, Entrevista III), quando consideramos a ação do coordenador pedagógico e do professor como uma relação conectada pela parceria. Uma parceria que pode se firmar no seu contexto de atuação redimensionando esse espaço, suas práticas, tornando-o singular em sua essência e proposta, por ser considerado em sua singularidade pelos seus protagonistas (professores, coordenadores, gestores e alunos).

Considerando as questões apresentadas pela diretora Rosália em seu processo de compreensão da importância da avaliação nas práticas pedagógicas cotidianas da escola, podemos entender que a avaliação, nessa perspectiva, é um elemento fortalecedor do papel do coordenador pedagógico na escola, considerando que ele é o articulador desse processo avaliativo no que diz respeito ao processo ensino aprendizagem e ao planejamento futuro da ação pedagógica a partir do que foi avaliado.

### **3.5 Aspectos que legitimam e fortalecem o papel do coordenador pedagógico no espaço escolar**

*“Ser coordenadora tem sido uma descoberta a cada dia.”* (Coordenadora Carina).

O olhar investigativo sobre as situações que surgem em torno do processo pedagógico e, nesse processo, a avaliação constante dos docentes, demonstram um claro processo de reflexão e dialogicidade por parte dos envolvidos no contexto escolar (PIRES; TACCA, 2013); dentre eles, destacamos o coordenador pedagógico, os professores e os gestores.

Dessa forma, entendemos que uma experiência assim constitui-se numa potencialização das ações que, coletivamente, são construídas, favorecendo a legitimidade da organização do trabalho pedagógico.

Entender a atuação do profissional da coordenação pedagógica nos remete aos aspectos que fortalecem e legitimam ou fragilizam o papel do coordenador, nesse processo pedagógico, que acontece diariamente na escola.

Na palavra dos colaboradores da pesquisa, no que se refere aos aspectos que legitimam e fortalecem o papel do coordenador pedagógico, destacamos dimensões tais como: o diálogo como potencializador da efetividade das relações; o planejamento prévio das ações pedagógicas e projetos a serem desenvolvidos, a partir do Projeto Político Pedagógico; a intermediação da construção coletiva das estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas na escola; a avaliação somativa por meio da SAIEC; e a condição de assumir o papel de coordenador pedagógico e tudo que ele exige.

### **Dimensão 1: O protagonismo ao assumir a função do coordenador pedagógico e seu papel e o que ele exige**

Um processo que se reflete na legitimidade e no fortalecimento do papel do coordenador pedagógico é destacado pela coordenadora Gilda que diz respeito à forma como os professores e os próprios coordenadores compreendem o significado de ser coordenador pedagógico e assumem isso na sua ação. A esse respeito, ela assim se colocou:

Facilita muito quando o professor compreende o que é o coordenador pedagógico. E o próprio coordenador se veja como coordenador pedagógico de fato. [...] Ele tem que planejar. (A coordenadora se coloca numa posição de pensar e apresenta os questionamentos a seguir) 'Será que eu vejo isso como uma atribuição minha? O grupo concorda com essas atribuições? O grupo está consonante nas minhas atribuições e o quê que eu penso para viabilizar essas ações?' A gente, enquanto coordenador, caminha com mais fluência, né? (Entrevista I, Coordenadora Gilda, Escola Classe Universo).

Ao se expressar, levantando questões pessoais em torno das suas atribuições, Gilda levanta a importância de o sujeito ter consciência do lugar que ocupa, da sua condição. **Da força que a necessidade de protagonismo impõe ao papel desempenhado**, por si mesma, enquanto coordenadora, frente ao processo ensino-



aprendizagem, e da força que as ações que mobiliza nesse processo imprimem à organização do trabalho pedagógico.

Tudo isso marcado pela forma como cada um se constitui dia a dia como coordenador, aluno ou professor, e na forma como cada um, enquanto sujeito individual e coletivo, imprime sua marca no processo do ensinar e aprender.

É interessante perceber a forma com que essa coordenadora, nesse processo da sua ação, encara as questões que surgem no desenvolvimento da sua atuação, assumindo sua condição de sujeito, lançando mão da bagagem de experiências que acumulou ao longo da sua vida. Atitude esta que, entendemos, respalda a ação do coordenador pedagógico, conferindo-lhe legitimidade no desempenho do seu papel.

Ao assumir essa condição, a coordenadora chama para si a responsabilidade de conduzir o grupo e articular o trabalho pedagógico desenvolvido na Escola Classe Vivência, de modo a atender, com sua ação, às necessidades e possibilidades de aprendizagem identificadas pelos docentes e, assim, a realizar a organização da ação pedagógica.

Esse processo de mobilização de saberes e fazeres é reiterado por Vigotski (2003), quando o autor fala do dinamismo do processo educativo, no sentido de que essa interação entre o homem e o meio é marcada pelo seu significado histórico, possibilitando ao sujeito atuar, reagir, transformar e ser transformado pelo ambiente.

## **Dimensão 2: O diálogo como potencializador da efetividade das relações**

Para a coordenadora Carina, outro elemento que se destaca no que diz respeito ao fortalecimento do papel do coordenador pedagógico é a integração entre as coordenadoras da escola e a abertura para dialogar com os professores, conforme se pronuncia no trecho abaixo:

Acho que o elemento principal é você sempre estar em busca, não desanimar, estudar, ter uma boa relação com os professores. A questão de estar aberto a sugestões, mesmo que sejam estrambólicas né? Para a gente poder até ver como o professor pensa, para poder ajudá-lo a falar: '- Então vamos agora ver tudo isso que você pensou e adequar à realidade ao contexto da sua turma'.

Percebemos que, de acordo com o que Carina manifesta, o papel do coordenador pedagógico se legitima quando nos encontramos com os docentes. As

dificuldades enfrentadas no desempenho do seu papel de coordenadora diminuam. À medida que ela, na sua condição, se abria para ouvir as angústias e necessidades dos professores, entendendo que esse espaço é propiciador do debate que surge em razão das práticas que aí são articuladas e se desenvolvem. A esse respeito ela ainda se manifesta:

O diálogo é primordial, além disso, o respeito, a questão de saber o limite até onde o CP pode ir e dali pra frente é o professor. Eu acho que a comunicação, o CP tem que ajudar muito os turnos a se comunicarem. (Coordenadora Carina, Escola Classe Vivência, Entrevista I).

Percebemos que a coordenadora demonstra sua preocupação no que diz respeito a **sua ação se desenvolver sustentada pelo diálogo**, por ser a dialogicidade percebida por ela como propiciadora da construção de novos saberes, a partir das reflexões que podem ser desencadeadas nesse processo comunicativo.

Nessa perspectiva, para a coordenadora, alicerçar sua ação no processo dialógico favorece o seu desenvolvimento profissional e o dos professores com os quais se relaciona. Ela demonstra compreender que estabelecer um canal dialógico com os professores em torno das práticas que desenvolvem “é um esforço de desalienação tendo como referência a problematização da atividade docente naquilo que ela tem de mais concreto e específico” (VASCONCELOS, 2009, p. 151).

De acordo com o autor, é função da coordenação pedagógica a articulação do trabalho pedagógico em torno da proposta pedagógica da escola. Acompanhar este que se torna viável quando existe comunicação entre os pares. Quando efetivamente, de acordo com o posicionamento de Carina, o coordenador estabelece vínculos com os professores. Vínculos que fortalecem o papel do coordenador pedagógico, pois potencializam a construção de estratégias pedagógicas que viabilizem o processo ensino-aprendizagem, e, nesse processo, o maior beneficiado é não somente o aluno, mas todos que se relacionam no contexto escolar e, sem dúvida, saem ganhando quando existe a comunicação.

Entendemos ainda que, à medida que a atividade docente é problematizada, aciona-se um repensar do que está sendo feito em termos de propostas e trabalho pedagógico. Da mesma forma, suas fragilidades e potencialidades são identificadas e começa então o exercício de traçar estratégias em torno do que pode ser feito para que tais práticas possam ser redimensionadas.

As professoras, por seu lado, colocam o diálogo no contexto da coordenação pedagógica como uma ação motivadora, quando o coordenador procura o docente para saber como está sendo o desenvolvimento do planejamento em sala de aula. É o que manifesta a professora Marília:

Quando você percebe que o coordenador vem atrás, saber do andamento do que foi planejado coletivamente, aí dá mais segurança. Eu penso: poxa, ele está me ajudando, está junto comigo, eu não estou sozinha com a turma, eu posso contar com o coordenador. Isso é importante! (Professora Marília, Escola Classe Universo, Entrevista II).

A professora retoma o que a coordenadora Carina ressaltou, que é a importância do estabelecimento de **vínculos entre os pares**, no intuito de fortalecer a ação pedagógica, o que confere legitimidade ao papel desempenhado pelo coordenador pedagógico dia a dia na escola. Assim, ele torna-se um aliado do professor no intuito de viabilizar e favorecer a prática pedagógica desenvolvida na escola.

Nesse sentido, concordamos com Soares (2012, p. 92) quando afirma que “o coordenador passa a ser aquele que orienta, aprende e ensina, tornando-se parceiro no processo educativo”. Ou seja, o coordenador não é um facilitador, mas um problematizador na construção de um trabalho pedagógico efetivo.

Os gestores identificam a necessidade do diálogo para adequar a trajetória a ser percorrida na escola por cada um dos coordenadores respaldados pela direção da escola, para sanar as dificuldades encontradas ao longo desse percurso e para possibilitar a visualização do resultado do trabalho da coordenação pedagógica.

A gestora Rosália relata que as coordenadoras passaram por algumas dificuldades no desempenho do seu papel frente aos professores da Escola Classe Vivência, muito em função do espaço que ocuparam na escola. As coordenadoras ocupavam a antessala da direção, e o que possibilitou a superação das frustrações em decorrência disso foi exatamente o momento em que elas conseguiram se aproximar dos professores, de forma mais efetiva. Ela relata que:

A gente tem muitos casos assim de coisas que não estavam bem e a partir do momento que as coordenadoras conseguiram essa aproximação com o professor, que elas conseguiram manter esse canal de comunicação, elas conseguiram vencer essa barreira e atingiram aquele objetivo proposto no planejamento, vencendo aquela dificuldade da criança. [...] Elas atingem o professor e o professor atinge aquele tanto de criança. Daqui a pouco é outro

professor e mais um tanto de criança. (Diretora Rosália, Escola Classe Vivência, Entrevista III).

Nas palavras da diretora Rosália, essa aproximação e os vínculos das coordenadoras com os professores constituem-se num respaldo para o trabalho da coordenação pedagógica na Escola Classe Vivência. Significa que os professores reconhecem e valorizam o papel desempenhado pelas coordenadoras no espaço da escola.

Nessa perspectiva, a forma como a comunicação é compreendida pela gestora nos remete ao que esclarece Freire (1986, p. 123) que “a comunicação afirma ou contesta as relações entre as pessoas que se comunicam, o objeto em torno do qual se relacionam, e a sociedade na qual estão”.

Nessa perspectiva, entendemos que o papel do coordenador pedagógico também se legitima e se fortalece, na medida em que ele oportuniza a constituição de um ambiente dialógico, integrando e criando vínculos com os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

### **Dimensão 3: Planejamento e articulação das ações pedagógicas**

O desempenho da função de coordenador pedagógico requer planejamento prévio, como ilustra a coordenadora Carina, na descrição das ações do grupo de coordenadoras da Escola Classe Vivência.

Pelo que pudemos observar, esse planejamento prévio das coordenadoras se dá em consonância com o PPP da escola. Durante as reuniões de coordenação coletiva, organizada pelo grupo de coordenadoras das escolas investigadas, havia sempre uma pauta, agenda ou proposta de discussão.

Percebíamos que essa pauta era organizada de acordo com as demandas suscitadas no grupo, ou encaminhadas pela Secretaria de Educação, em forma de estudo.

Essa organização prévia garantia que o tempo de coordenação coletiva acontecesse de forma articulada e organizada, mesmo contando com os imprevistos e as necessidades de discussão que surgiam no decorrer da coordenação.

A necessidade de uma organização prévia da proposta de planejamento coletivo se dava em razão de “tentar traçar uma linha de trabalho de acordo com os

projetos que a escola já desenvolve, de tentar garantir que eles aconteçam, gerando de repente um quadro de reagrupamento intraclasse, interclasse e do projeto interventivo...” (Coordenadora Cláudia, Escola Classe Universo, entrevista I). E, segundo a professora Marília “**a coordenação pedagógica se fortalece quando** todos procuram, de fato praticar o que planejamos” (Prof. Marília, Escola Classe Universo, completamento de frases II).

Essa organização prévia por parte das coordenadoras pedagógicas das escolas investigadas nos leva a perceber que ocasiona ao grupo uma clareza das ações que estão sendo propostas em termos de articulação do trabalho pedagógico como um todo, a ser desenvolvido. Isso vai possibilitando a definição de ações conectadas com os projetos que a escola abriga em seu PPP e o currículo escolar, o que entendemos, na visão das professoras, garante um eixo organizativo para o desempenho das práticas pedagógicas que se instalam a partir desse momento coletivo.

Nesse sentido, diante de uma proposta assim desenvolvida e de algumas discussões acerca do trabalho em pauta, uma professora se manifesta durante a coordenação coletiva dizendo:

Quero que a coordenação pedagógica continue com esse norte, isso não é lei não, é CONSTRUÇÃO. E o que eu quero desse norte? Quero franqueza! Nós falamos tudo que falamos hoje, mas eu quero esse grupo na coordenação pedagógica! (Professora do 5º ano matutino, momento de observação da coordenação coletiva da Escola Classe Vivência).

A ênfase na necessidade da professora em “ter um norte” nos faz compreender **a relevância de uma ação pedagógica organizada e planejada** e o reflexo disso na ação pedagógica em sala de aula.

Nesse sentido, interpretamos que a ação do coordenador pedagógico se articula com o PPP da escola, em termos do que ele propõe e do que é necessário propor, dando ao grupo docente condições de desenvolver sua prática em sala de aula, fortalecendo a aprendizagem dos estudantes.

A professora reivindica clareza, organização, acompanhamento, avaliação de forma compartilhada, onde todos tenham voz e vez, a partir do que foi previamente organizado e, assim, todos em parceria, possam buscar o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Constatamos que esse processo, essa ação planejada das coordenadoras pedagógicas, no dia a dia, se torna significativo para o grupo, tem todo um sentido, e isso é também aspecto que fortalece a ação das coordenadoras no contexto dessa escola.

#### **Dimensão 4: A atuação do coordenador pedagógico no processo avaliativo das escolas investigadas**

No processo, a avaliação institucional, no olhar dos colaboradores da pesquisa, é um elemento que se destaca, no sentido de fortalecer e legitimar a ação do coordenador pedagógico e a organização do trabalho pedagógico, inclusive nos momentos de planejamento coletivo, o que merece atenção.

Referimo-nos ao momento da coordenação pedagógica coletiva por ser este o espaço que elegemos para desenvolvimento da pesquisa e que abriga tanto o coordenador pedagógico no seu processo de atuação quanto os professores que interagem com esse coordenador, os gestores e as necessidades suscitadas na sala de aula, a partir das demandas trazidas pelos alunos e seus professores.

Torna-se interessante ressaltar que esse processo de mobilização coletiva em torno da avaliação institucional nos levou a considerar que os elementos que legitimam e contribuem para o fortalecimento do papel do coordenador pedagógico no espaço escolar exigem um olhar que se traduz em explicitação de processos alternativos da ação desse coordenador pedagógico.

Uma ação que se coloca frente aos desafios instalados no seu cotidiano, no enfrentamento das adversidades que permeiam o processo ensino-aprendizagem. Dentre elas, as necessidades e possibilidades de aprendizagem, que se evidenciam em cada turma daquela escola, diagnosticada pela avaliação institucional.

De acordo com Villas Boas (2010), a coordenação é, dentre outros aspectos, um momento de avaliação do trabalho em desenvolvimento e de apresentação de resultados obtidos e de necessidades evidenciadas em relação ao processo ensino-aprendizagem. Assim, de acordo com a autora,

Nos momentos de coordenação pedagógica é que nascem os projetos [...] são analisadas as ações desenvolvidas e é sistematizado o processo avaliativo. Essa é a avaliação formativa em desenvolvimento, que tem como foco as aprendizagens dos estudantes e professores e o desenvolvimento da escola. (VILLAS BOAS, 2010, p. 76).

Tal posição coaduna com a percepção apresentada pelos gestores e até mesmo pelos professores, na perspectiva de que, na teia pedagógica do cotidiano escolar, os envolvidos nesse processo se colocam a refletir em torno do trabalho pedagógico realizado, buscando identificar suas fragilidades e potencialidades. Tudo isso é feito com o intuito de imprimir cada vez mais qualidade ao processo ensino-aprendizagem.

Como consequência dessa mobilização, é possível perceber que se evidenciam muitas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional por parte dos envolvidos nesse processo de ensinar e aprender, concretizando assim o que destaca Vigotski (2003, p. 76) para o significado de educar que é “estabelecer novas reações, elaborar novas formas de conduta”.

Essa condição ocasiona efetivamente aos indivíduos condições para ressignificar as experiências vividas nesse processo de interações entre os envolvidos no processo do ensinar e do aprender.

Assim sendo, foi intenção desse estudo, a partir da teoria utilizada, na realidade investigada, refletir sobre o que se pensa acerca do papel do coordenador pedagógico; como se desenvolve sua ação; qual a repercussão dessa ação no seu espaço de atuação; e quais os aspectos que respaldam esse papel, conferindo-lhe legitimidade e fortalecimento, o que entendemos tem um impacto no processo ensino-aprendizagem. Todos esses aspectos foram evidenciados no decorrer da construção das informações e se definem em termos do que temos a concluir.

## 4 ALGUMAS CONCLUSÕES

Em nosso processo investigativo, na relação com os colaboradores de pesquisa, no contexto em que estávamos inseridos e pela análise documental realizada, tivemos a oportunidade de resgatar o processo histórico da coordenação pedagógica no DF. Esse resgate constituiu-se, também, das experiências que foram sendo desenvolvidas e dos aspectos que foram se tornando relevantes nesse processo constitutivo da atuação do profissional da coordenação pedagógica. Tudo isso, tendo em vista a busca da compreensão da sua atuação e o alcance de sua ação e para identificar aspectos de seu fortalecimento e de sua legitimidade na escola. Procuramos assumir uma posição ativa e produtiva, na construção teórica dos conhecimentos na direção do que propõe a Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005a).

Dessa forma, a atuação dos profissionais da coordenação pedagógica constitui-se num processo caracterizado e mobilizado por seres humanos que enfrentam dificuldades, desafios, que projetam perspectivas futuras, tendo em vista o aumento da qualidade e o sucesso do processo ensino-aprendizagem, sendo estes aspectos envolvidos em uma construção diária. Assim sendo, considerando toda a amplitude e toda a complexidade das questões que envolvem a ação do coordenador pedagógico na escola da atualidade, as informações construídas em sintonia com os colaboradores da pesquisa e com o contexto investigado evidenciaram uma realidade permeada por tensões, conflitos, contradições entre o que se deseja realizar e o que efetivamente é feito, situação própria da processualidade de qualquer contexto escolar.

Nessa direção, ao longo dessa pesquisa, pudemos observar e acompanhar as ações de profissionais da coordenação pedagógica, em duas escolas públicas do Distrito Federal, sobressaindo-se diversas circunstâncias enfrentadas por eles e que os fazem estar em uma busca constante de atualização e de melhor adequação de sua prática.

Nesse sentido, nossos colaboradores nos informaram, por exemplo:

Que nunca estaremos completos, prontos...  
Que o exercício da docência é uma prática que se renova a todo o momento.  
Feliz de quem se reconhece como 'em construção', ainda que esteja às portas de sua aposentadoria (Coordenadora Anita, Escola Classe Vivência, Caderno de Memórias e Impressões).



Além disso, identificamos que existem concepções e práticas em torno da ação do coordenador pedagógico que interferem naquilo que deveria ser a sua ação cotidiana, pois o afastam do pedagógico. Nesse sentido, suas concepções caminham no sentido de uma idealização do que deveria ser feito, mas que nem sempre vai aparecer nas experiências vividas de fato, o que gera muitas frustrações. A fala da coordenadora ilustra seu processo de constituição:

Agora estou me reconhecendo coordenadora, porque infelizmente, na escola, muitas vezes nós perdemos nosso espaço e nossa função, não fica bem compreendida por todos. [...] Reconheço, ouvindo os relatos do conselho de classe, que eu poderia ter feito mais, cobrado mais do professor e, principalmente eu poderia estar mais perto tanto do professor quanto dos alunos (Coordenadora Carina, Escola Classe Vivência, Caderno de Memórias e Impressões).

Compreendemos, assim, que a ação do coordenador pedagógico se desenvolve articulada com as percepções, intenções, possibilidades e concretudes que se apresentam nos espaços e contextos de sua atuação.

A investigação e a análise da pesquisa nos permitiram constatar que existem alguns aspectos que possibilitam e outros que dificultam a ação coordenadora na escola. Dentre as dificuldades, destacamos o fato de as coordenadoras sentirem-se sobrecarregadas, desvalorizadas e desmotivadas no exercício da sua função, porque lhes eram imputadas diferentes atribuições relacionadas diretamente com a gestão escolar. De fato, isso fragilizava o desempenho do seu papel.

Dessa forma, pudemos ainda evidenciar um inconformismo em relação a essa configuração da ação das coordenadoras, o que fazia nascer um movimento de reivindicação em torno de uma mudança dentro das escolas, por entenderem tanto coordenadores, como professores e gestores, que essa intensa e, muitas vezes, quase exclusiva participação na gestão da escola, não favorecia a necessária atuação do coordenador no contexto pedagógico.

Ficou claro na pesquisa que a opção de se ter as coordenadoras pedagógicas num espaço físico próximo à direção da escola, mesmo sendo em prol de uma aproximação dos gestores no acompanhamento do que é pedagógico, acabava, efetivamente, cerceando o trabalho das coordenadoras pedagógicas com tarefas outras, para além do que lhes era pertinente desenvolver.

Percebemos ainda que a ideia que se traduz na ação supracitada era algo que fragilizava e até mesmo oprimia as coordenadoras. Incomodava-as no sentido de

que elas defendiam ser importante entender que o seu papel profissional era romper com certas ideias e práticas, para poderem promover um conhecimento teórico-prático que ajudasse a refletir e a redirecionar a ação docente, estimulando o trabalho coletivo. Para isso, elas sabiam que era preciso um processo de construção e reconstrução constante das relações e dos projetos a serem realizados, tal como a coordenadora Carina resgata em seu Caderno de Memórias e Impressões.

Nossas colaboradoras nos levaram ainda à percepção da importância do diálogo e da comunicação entre os pares no contexto da coordenação pedagógica. Elas defendiam um processo dialógico, com vistas a um melhor direcionamento do papel e da função do coordenador pedagógico e, conseqüentemente, de sua ação. Estavam convencidas da perspectiva de buscar potencializar a qualidade do processo ensino-aprendizagem no qual os alunos se tornariam os maiores beneficiados.

No entanto, uma perspectiva evidenciada em relação aos processos de comunicação nas escolas investigadas é a de que, no contexto escolar, em especial no espaço da coordenação pedagógica, nem sempre as relações eram amenas, nem sempre eram promotoras de um trabalho coletivo, coeso e produtivo. Muitas vezes, vivia-se o distanciamento nas relações. Isso ocorria de forma muito mais comum do que se desejaria, ocasionando momentos desgastantes na forma como os diálogos acabavam sendo estabelecidos.

Por outro lado, pudemos constatar que havia momentos em que existia um bom clima no qual boas relações eram possibilitadores de processos de negociação o que, também, ocasiona a validação da ação desempenhada pelas coordenadoras na escola. Validação no sentido de que a articulação das discussões e das estratégias a serem definidas na ação pedagógica cotidiana potencializava a ação do coordenador pedagógico em relação à prática pedagógica, quando o ensinar e o aprender podiam sair mais fortalecidos.

Em se tratando de aspectos que fortalecem e legitimam o papel do coordenador pedagógico, podemos dizer que o processo comunicativo e dialógico pode ser interpretado como um aspecto que o fortalece.

Outro aspecto significativo que pudemos perceber na construção das informações foi que as coordenadoras entendiam e idealizavam o desempenho do seu papel e da sua função como um investigador, que atuava junto aos docentes. Nessa perspectiva, deveriam buscar compreender as questões que permeavam o processo ensino-aprendizagem, para, assim, proporem estratégias pedagógicas que pudessem

atuar rumo ao sucesso dos estudantes. Ser um investigador, assim, era aspecto que tanto fortalecia como legitimava o papel do coordenador pedagógico.

Identificamos também que o papel e a função do coordenador pedagógico eram compreendidos pelas coordenadoras investigadas como o de um profissional que deveria promover a articulação entre as práticas educativas, viabilizando trocas, enfrentando as dificuldades e ocasionando possibilidades para o sucesso do ensinar e do aprender. Além disso, entendiam que seu papel se definia em torno da parceria, do desafio e da formação docente.

Esses, sem dúvida, eram aspectos idealizados, muitas vezes difíceis de serem concretizados, pois, para que eles ocorressem, não poderia haver tantos atravessamentos de assuntos administrativos e da gestão interferindo em seu fazer profissional. No entanto, elas tinham consciência do que deveriam buscar e de como se posicionar.

Nessa trama interna ressaltamos, então, o fato de percebermos que as próprias coordenadoras, mesmo cientes de suas atribuições, não as desempenhavam da forma que achavam que deveriam também porque, internamente, falta-lhes convencimento daquilo que era, verdadeiramente, sua função. Este fator ocasionava um vácuo entre o que se fazia e o que deveria ser feito, em termos de atuação das coordenadoras. No entanto, o protagonismo na ação profissional do coordenador pedagógico era reivindicado como um aspecto que fortalecia e legitimava a sua ação, mesmo que não concretamente vivido.

Pudemos identificar ainda que a ação do coordenador pedagógico deve se desenvolver em torno de uma proposta organizativa que tem apoio, também, na articulação da ação pedagógica via PPP, intermediação que deveria ser liderada pela coordenação pedagógica. Essa articulação se configurava para nossas informantes como aspecto que fortalecia e legitimava a sua ação profissional.

No entanto, foi possível perceber que quanto a esse processo de articulação da ação pedagógica, toda ação das coordenadoras pedagógicas das escolas pesquisadas foi se dando de acordo com a realidade vivida e não somente marcada pelo que estava idealizado no PPP. Isso nos permitiu elaborar, ainda, que o PPP pode aparecer como um dos instrumentos de ação, que vai se constituindo ao longo da ação e atuação dos profissionais da coordenação pedagógica e da escola, na organização do trabalho pedagógico, mas é necessário muita firmeza para que isso não fique atropelado na escola. Nessa direção, ele poderia se configurar como um dos

instrumentos que podem contribuir favoravelmente para a ação das coordenadoras pedagógicas, viabilizando fortalecimento e legitimidade do seu papel. O desafio torna-se, então, que essa articulação se constitua efetivamente para que venha a ser a realidade de sua atuação.

Identificamos, também, que a ação das coordenadoras investigadas é antecedida de um planejamento prévio, tendo como objetivo o direcionamento das necessidades pedagógicas destacadas pelo coletivo da escola, de acordo com o que está sendo vivido naquele espaço pedagógico no momento. Ainda, do que percebemos, esse planejamento prévio é potencializador da ação das coordenadoras pedagógicas nas escolas, o que respalda seu papel e sua função.

Na voz dos professores, gestores e coordenadoras pudemos constatar que a reflexão a ser desencadeada no espaço da coordenação pedagógica, a partir da ação das coordenadoras, possibilita a ampliação e transformação da ação pedagógica, no sentido de que essa ação reforce a continuidade de um trabalho proposto, suscetível de aprendizado constante e flexível, podendo mudar sempre que necessário.

Nessa perspectiva, entendemos a importância de que a ação dos coordenadores pedagógicos, no dia a dia da escola, seja redimensionada no intuito de que a trajetória construída, cotidianamente, esteja de acordo com as necessidades evidenciadas no contexto em que estão inseridos.

Além disso, a forma como as relações sociais se desenvolvem no contexto investigado interfere na forma como a ação das coordenadoras pedagógicas será desempenhada, pois circunscreve os objetivos e necessidades cotidianas de avançar ou retroceder nas práticas em desenvolvimento e na forma como a ação das coordenadoras será desenvolvida.

Frente a isso, os resultados analisados nos ajudam a compreender que uma dimensão que se constitui como potencializadora do redimensionamento da ação das coordenadoras pedagógicas na escola é o caráter que o processo comunicativo assume no desenvolvimento das relações pessoais, no dia a dia da escola, e que se torna fortalecedor e legitimador do papel das coordenadoras pedagógicas nesse contexto.

Identificamos na pesquisa que outra ação recorrente no desempenho do papel das coordenadoras pedagógicas nas escolas investigadas é atuarem na formação dos professores. Uma ação que vislumbra o sucesso do processo ensino-aprendizagem, fortalecido por uma ação pedagógica qualificada e que acontecia

sempre, de acordo com a necessidade do que era articulado no planejamento coletivo. Ainda que existam conflitos que permeiem essa ação, ela se projeta sempre numa perspectiva de potencializar o processo ensino-aprendizagem.

Mesmo quando foi proposto um curso pela Eape, sob a responsabilidade das coordenadoras, percebemos que os momentos de formação, articulados pela ação das coordenadoras pedagógicas, na escola, constituíam-se em momentos que propiciavam o pensar e o fazer educação na perspectiva de fortalecimento da prática pedagógica. Assim, percebemos que esses momentos se constituíam em oportunidade de fortalecimento da ação das coordenadoras pedagógicas, dando legitimidade ao seu papel e sua função, dentro da escola.

Outra constatação que tivemos oportunidade de fazer com a pesquisa foi que o processo avaliativo das escolas se constitui numa dimensão que potencializa a ação das coordenadoras. Potencializa, na medida em que essa ação está direcionada para atendimento dos alunos e professores, no âmbito da articulação de alternativas pedagógicas, que atendam às necessidades diagnosticadas pela avaliação, em suas dimensões institucional, informal e em processo. É também por meio dos processos avaliativos que o papel do coordenador pedagógico se fortalece na medida em que suas ações são, por ele, validadas.

Pudemos perceber que existem concepções ainda bastante idealizadas, que não correspondem a uma realidade vivida, embora muitos aspectos daquilo que se idealiza podem aparecer na ação das coordenadoras pedagógicas, como aparece o fato de o coordenador pedagógico ser um articulador entre o currículo, a ação pedagógica e as necessidades cotidianas de aprendizagem. Muitas vezes, ele irá dar apoio aos professores no que diz respeito às questões que envolvem as dificuldades de sua ação docente e, também, atuar na formação continuada.

Reconhecemos, como já identificamos, que a ação do coordenador pedagógico ainda é uma ação muito voltada para as questões de gestão, de ordem muito mais organizativa do que pedagógica, que é onde reside então o maior descompasso entre aquilo que se espera, o que se concebe e aquilo que realmente se realiza.

Nesse descompasso, pudemos evidenciar que existem aspectos que fragilizam essa ação, tais como: a sobrecarga de trabalho em torno do coordenador pedagógico, a desvalorização desse profissional no que diz respeito à função que

desempenha no contexto escolar, atribuindo-lhe tarefas outras que não as pedagógicas, ocasionando sua desmotivação.

Assim sendo, procuramos identificar alguns aspectos que dizem respeito ao fortalecimento e à legitimidade do papel do coordenador pedagógico na escola.

Em relação a esses aspectos identificados, entendemos que eles nos levam a compreensão de que faz diferença:

- ✓ O fato de o coordenador pedagógico ter clareza de quem ele é no espaço que ocupa e do que ele faz nesse espaço, que é a escola.
- ✓ Quando ele articula ações pedagógicas entre o currículo, a prática pedagógica, o processo avaliativo e as demais questões que vão sendo identificadas no cotidiano do processo ensino-aprendizagem.
- ✓ Quando ele estabelece um canal de comunicação e diálogo com os professores, privilegiando as interações;
- ✓ Quando ele participa do processo avaliativo, o que possibilita que ele possa conhecer melhor o que está sendo realizado dentro da sala de aula na medida em que ele acompanha e reflete sobre o processo de avaliação e seus desdobramentos.

Frente ao exposto e considerando as sínteses que apresentamos, concluímos que esses são importantes aspectos que se referem aos elementos que fortalecem e legitimam o papel do coordenador pedagógico na escola.

Constatamos, também, a necessidade de renovação da ação pedagógica e do papel dos profissionais da coordenação pedagógica, desse repensar constante e da importância dessa discussão dentro da escola.

Somos humanos, e a escola em que habitamos é também reflexo do nosso ser. Parar, escutar, refletir, olhar e projetar a partir do que vivemos e pensamos, nesse contexto, é uma boa sugestão, já que lidamos com o ensinar e o aprender. Entendemos que, dentro das possíveis transformações da ação pedagógica, levando em conta toda sua dinamicidade, é possível mudar as regras do jogo, e é nessa possibilidade de novas escolhas, de mudança de regras, que empreendemos nossa busca na escola nossa de cada dia.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aventura não é morar em castelo,  
Não é correr de Ferrari;  
Não é preciso frescura;  
Aventura é tudo o que faz;  
Uma pessoa tornar-se capaz;  
De abrir mão da loucura;  
Aventura é ser... COORDENADORA!!!  
EMBARQUE NO PLANO... (Coordenadora  
Carina, Escola Classe Vivência, Caderno de  
Memórias e Impressões)

Buscar compreender a atuação e o alcance da ação do coordenador pedagógico em escolas públicas do Distrito Federal, tendo em vista identificar aspectos de sua legitimidade e de seu fortalecimento no contexto escolar, na nossa pesquisa, exigiu bastante esforço diante de tamanha complexidade que a temática envolve. Não tivemos a pretensão de esgotar, numa pesquisa de mestrado, todas as análises e possibilidades interpretativas sobre a temática investigada. Buscou-se assinalar alguns aspectos relevantes e, assim, sinalizar para a necessidade constante de realização de novas pesquisas, aprofundando, cada vez mais, o tema da coordenação pedagógica nas escolas.

Ao longo dessa discussão, consideramos que tivemos a oportunidade de responder nossa questão de pesquisa e compreender que a ação do coordenador pedagógico, numa escola pública, é atravessada por questões de ordem administrativa, pedagógica e relacional.

Questões essas que determinam o caráter da ação do coordenador pedagógico e do trabalho pedagógico, interferindo em toda sua organização.

Por fim, concluímos que a atuação e o alcance da ação do coordenador pedagógico, nas escolas investigadas, se dão circunstanciadas pela forma como essa ação é compreendida e exigida pelos diferentes atores da escola, inclusive pelas próprias coordenadoras.

Nesse processo de compreensão, deparamos com concepções que variam desde uma ação conectada com as atribuições da gestão até uma ação que deve ser colocada pelas coordenadoras como uma ação de um profissional que sabe tomar posicionamento e que procura ser coerente com essa posição, consciente de que está num processo pedagógico interativo e exigente, em que o maior beneficiado é o aluno, mas que todos aprendem de forma processual e contínua no dia a dia da escola.

Nesse processo, entendemos ainda que a coordenação pedagógica tem como protagonista um sujeito concreto, que mobiliza cotidianamente, mediante cada ação desencadeada no exercício da sua função, toda uma carga, pessoal e profissional, de experiências que acumula ao longo da sua trajetória histórico-cultural e, que essa carga se interpõe continuamente na sua ação, potencializando-a ou limitando-a.

Compreendemos que o papel do coordenador pedagógico se legitima quando uma coordenadora nos diz que ensinar é um ato de encantar e se responsabilizar pelo desenvolvimento do outro e de si mesmo. Percebemos que ela se projeta no presente, como sujeito, na condição de coordenadora pedagógica, vislumbrando o futuro. Um futuro que se torna possível quando essa coordenadora nos evidencia sua capacidade de significar o exercício da sua função.

As informações construídas também nos alertam da questão de que há necessidade de um reordenamento na forma como as atribuições do coordenador pedagógico são, efetivamente, entendidas e desenvolvidas no contexto escolar.

Consideramos relevante a compreensão de que é significativo que o coordenador considere em que medida impacta o efeito da sua atuação, na prática dos professores em sala de aula e no processo ensino aprendizagem como um todo.

Nesse sentido, entendemos que a atuação do coordenador pedagógico exige condição de redimensionamento de suas práticas, retomando suas funções. Exige força para lidar com as adversidades e não se perder em um emaranhado de exigências, fazendo prevalecer sua condição, quiçá fortalecida a partir das adversidades.

Numa perspectiva histórico-cultural da educação, temos a clareza de que todo esse movimento constitutivo da ação do coordenador pedagógico é favorecedor do fortalecimento e da legitimidade do seu papel na escola. Isso se evidencia em razão de que questões como a necessidade de ser um investigador de sua prática se interpõem na ação das coordenadoras pedagógicas investigadas e, nessa medida, entendemos que essa condição constitui-se em potencializadora de desenvolvimento e aprendizagem dos atores do contexto escolar. Sejam eles professores, gestores e principalmente alunos.

Ainda temos a implicação dos atores da escola, do meio no qual se encontram inseridos, relacionando-se cada vez mais em busca de um significado para sua ação. Ação que será fortalecida no processo dialógico entre os pares, colocando-



os cada vez mais próximos, na busca de significação para a ação pedagógica. Esse processo pode potencializar e dinamizar as interações que, por sua vez, podem vir a ser desencadeadoras de diferentes movimentos transgressores ou de adesão, fortalecendo, cada vez mais, o protagonismo dos profissionais da coordenação pedagógica. Isso se dá no sentido de que esse sujeito se constitui, se singulariza e mobiliza sua ação no intento de atender os interesses do contexto em que atua, no caso, uma comunidade educativa, no processo ensino-aprendizagem.

Essa visão coloca o coordenador pedagógico numa instância de referência, viabilizando condições de empreender uma ação cada vez mais diferenciada e efetiva no que diz respeito à prática pedagógica e ao processo ensino-aprendizagem.

Existe sim muito mais a ser elucidado em relação ao papel dos coordenadores pedagógicos e de como atuam em suas escolas, mas tanto professores, gestores, e até mesmo coordenadores, entendem que esta é uma função altamente relevante na escola. Sem dúvida, a transgressão cumpre seu papel no sentido de que a atuação das coordenadoras não seja cerceada em razão de que elas próprias atravessem a zona de limite entre a dimensão do que é administrativo e do que é pedagógico. Para o desempenho do seu papel será importante romper barreiras, saindo do imobilismo, gritando ou silenciando quando necessário for.

Ousadia não se resume em enfrentamento, ousadia pode ser cautela e até mesmo silenciamento. Pode ser a condição de entendermos que podemos ser, sim, melhores educadores do que pensamos ser. Melhor escola do que estamos a fazer, ou não! Ousadia pode ser a condição de entendermos que a escolha é também feita pelo indivíduo: cada um de nós que habitamos a escola.

Entendemos que conseguimos, diante de tudo que foi relacionado e projetado, responder nossa questão de pesquisa por meio de um trabalho complexo, que demandou de nós, pesquisadores, uma atuação presente na escola, no acompanhamento das coordenadoras pedagógicas, dos professores e gestores que se constituíram nos colaboradores da pesquisa.

Foram muitos colaboradores, o que nos exigiu dedicação e compromisso com os resultados, no intuito de identificar os aspectos que poderiam responder as questões de estudo, em toda sua complexidade.

Desenvolver esta pesquisa foi muito produtivo e alavanca o nosso ser pedagógico, investigador, que busca seu protagonismo frente às questões da coordenação pedagógica na escola da atualidade.

Foi muito importante reconhecer os aspectos que fortalecem e legitimam o papel do coordenador pedagógico e, conseqüentemente, também os aspectos que o fragilizam.

Desse modo, entendemos ser interessante que a escola procure se situar em relação ao papel do coordenador pedagógico no seu cotidiano, não deixando se perder o verdadeiro sentido da atuação desse profissional para o processo ensino-aprendizagem.

Que os profissionais da educação busquem se conscientizar de que esse profissional veio para a escola e que se insere na sala de aula, para atender os interesses da ação pedagógica e dos processos cotidianos que permeiam a prática pedagógica, na certeza de que a centralidade da ação desse profissional deve se dar em sintonia com o que é pedagógico e assim da escola e do sistema educacional.

Importa também que os gestores mobilizem sua ação cada vez mais, de forma efetiva, para garantir que esses profissionais assumam atribuições condizentes com seu papel de coordenadores pedagógicos, evitando que as atribuições de gestão sejam por eles assumidas e que isso fragilize o seu papel no contexto escolar.

É relevante, ainda, destacar que existe urgência de os coordenadores pedagógicos assumirem seu protagonismo frente às questões do processo ensino-aprendizagem, assumindo sua origem, que é a sala de aula, deixando claro para seus pares, os professores, que estão situados e conscientes do seu papel e que vão deixar isso bem definido, frente aos outros atores da escola, direcionando, efetivamente, sua ação para o que é pedagógico.

Em decorrência da pesquisa, entendemos que trouxemos informações sobre o que embasa a coordenação pedagógica em termos de concepções e acerca das ações que o coordenador pedagógico de fato desenvolve no seu cotidiano. Procuramos também enfocar os aspectos que legitimam e fortalecem o seu papel na perspectiva de identificar o alcance de sua atuação na escola pública.

Nessa caminhada, temos clareza de que deixamos muitos aspectos a serem desvelados, de que existem questões a serem formuladas e esclarecidas. Acima de tudo, alertamos para as condições que precisam ser dadas ao coordenador pedagógico para que ele, de fato, fique circunscrito nas atribuições que são pedagógicas na escola da atualidade.

Embarcar no plano de viver a aventura de ser um profissional da coordenação pedagógica nos remete ao nosso ponto de partida, no intuito de

compreender a atuação e o alcance da ação do coordenador pedagógico em escolas públicas do Distrito Federal,

Diante disso, nos vemos, novamente, diante dos muros da escola e nos colocamos a pensar que entre esse muro e a educação existem sujeitos com plenas condições de mobilizar estruturas, atingir alvos, fazer escolhas e transformar. Então nossa consciência se põe a gritar: na educação existem os que ousam e acreditam na transformação do que está posto, em algo diferente.

Os muros da educação não são intransponíveis, mas é preciso coragem, posicionamento crítico e discernimento porque os tijolos aí colocados não seguem a nossa lógica.

Esperamos, entretanto, que este trabalho seja um convite à reflexão e que possibilite integrar a importância de situar o papel e a função do coordenador pedagógico com o que é pedagógico, privilegiando o aprender e o ensinar. Enfim, que nos estimule a correr riscos, em nome de uma proposta de organização do trabalho pedagógico que privilegie o outro, seus saberes, seu espaço e sua história.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico. In: \_\_\_\_\_; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 47-60.
- ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p.167-81.
- ALVES-MAZZOTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais*. Pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira; Thomson Learning, 1999.
- ANDRADA, Luana Pimenta de. *O processo na psicologia histórico-cultural: da mediação à relação pedagógica*. 2006. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. p. 151.
- ANDRADE, Carlos Drummond. Consideração ao poema. In: \_\_\_\_\_. *A rosa do povo*. São Paulo: Record, 2008.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de; VIEIRA, M. da Silva. O coordenador Pedagógico, a questão dos saberes. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera M. N. S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- ARAÚJO, Catarina Pereira de. *O trabalho conjunto entre docentes: uma possibilidade de mudanças na prática pedagógica*. 2010. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- ARAÚJO, Ivanildo Amaro de. *Educação continuada na escola: traços, trilhas e rumos da coordenação pedagógica*. 2000. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.
- ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de. *Ser professor coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia*. 2007. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- AUGUSTO, Silvana. Desafios do coordenador pedagógico. *Nova Escola*, São Paulo, n. 192, maio 2006. Disponível em: <[http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0192/aberto/mt\\_133398.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0192/aberto/mt_133398.shtml)>. Acesso em: 15 dez. 2012.

BARROS, J. P. P. et al. O conceito de sentido em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia & Sociedade*, [S.l.], v. 21, n. 2, p. 174-81, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a04.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm)>. Acesso em: 9 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: 10 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1996/9394.htm>>. Acesso em: 10 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e do Emprego. *Classificação brasileira de ocupações*. 2012. Disponível em: <<http://www.portal.mte.gov.br>>. Acesso em: 09 de out. 2012.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ABREU, Luci Castor de. O coordenador pedagógico e a questão do fracasso escolar. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). *O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2011. p. 93-108.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: BRUNO, Eliane Bambini; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2009. p. 9-13.

CUHCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

CUNHA, L. A. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1995.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. A trajetória do coordenador pedagógico no Brasil e sua ação como formador de professores: sua identidade, competências e expectativas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E TRABALHO: Representações Sociais, Competências e Trajetórias Profissionais, 2005, Aveiro. *Anais...* Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005. p. 100-220. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <[edisilvapires@gmail.com](mailto:edisilvapires@gmail.com)> em 01 out. 2012.

\_\_\_\_\_. *Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas*. 2006. Tese (Doutorado)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

\_\_\_\_\_; PRADO, Guilherme do Val Toledo. *O professor e sua formação: representações de coordenadores pedagógicos*. *Gestão em Ação*, Salvador, v. 9, p. 381-92, 2006. Disponível em: <<http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/rgav9n3renatacunha.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2012.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Sobre importâncias: a coordenação e a co-formação. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 37-47.

DISTRITO FEDERAL. Fundação Educacional do Distrito Federal. Departamento de Pedagogia. *Coordenação pedagógica*. Brasília, 1996. (Cadernos da Escola Candanga: diretrizes operacionais, n. 1).

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. *Diário Oficial do Distrito Federal*, Poder Executivo, Brasília, 8 fev. 2012d. Disponível em: <[http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2012/02\\_Fevereiro/DODF%20N%C2%BA%20029%2008-02-2012/Se%C3%A7%C3%A3o01-%20029.pdf](http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2012/02_Fevereiro/DODF%20N%C2%BA%20029%2008-02-2012/Se%C3%A7%C3%A3o01-%20029.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento Geral de Pedagogia. *Documento-Síntese norteador para implementação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA)*. Brasília, 1991.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Diretrizes pedagógicas 2009/2013*. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Portaria n.º 27, de 2 de fevereiro de 2012. 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*, Poder Executivo, Brasília, 6 fev. 2012a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Portaria n.º 28, de 29 de Janeiro de 2013. Tornar sem efeito a portaria n.º 25, de 25 de janeiro de 2013, publicada no DODF n.º 24, de 30 de janeiro de 2013. *Diário Oficial do Distrito Federal*, Poder Executivo, Brasília, 01 fev. 2013b. Disponível em: <[http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2013/02\\_Fevereiro/DODF%20N%C2%BA%20026%2001-02-2013/Se%C3%A7%C3%A3o01-%20026.pdf](http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2013/02_Fevereiro/DODF%20N%C2%BA%20026%2001-02-2013/Se%C3%A7%C3%A3o01-%20026.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Portaria nº 29, de 29 de janeiro de 2013. Dispõe sobre os critérios de 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*, Poder Executivo, Brasília, 01 fev. 2013a. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2013/02/se%C3%A7%C3%A3o01-026.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Portaria nº 74, de 29 de janeiro de 2009. Aprovar os critérios para distribuição de carga horária dos professores na rede pública de ensino e das instituições com cessão de professores, nos termos do Anexo Único a esta Portaria. *Diário Oficial do Distrito Federal*, Poder Executivo, Brasília, 30 jan. 2009a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Proposta Político Pedagógica da Escola Classe 01 de Sobradinho 2013*. Brasília, 2013c. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <edisilvapires@gmail.com> em 09 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Proposta Político Pedagógica da Escola Classe 11 de Sobradinho 2013*. Brasília, 2012e. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <edisilvapires@gmail.com> em 03 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Regimento escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. 5. ed. Brasília, 2009b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Portaria nº 98, de 27 de junho de 2012. Regulamenta o processo eleitoral para escolha dos Diretores, Vice-Diretores e membros do Conselho Escolar das Unidades Escolares da Rede Pública do Distrito Federal. *Diário Oficial do Distrito Federal*, Poder Executivo, Brasília, 29 jun. 2012b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota*. Brasília, 2012c. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/ppp.PDF>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

FERNANDES, M. J. S. *O professor coordenador pedagógico, a articulação do coletivo e as condições de trabalho docente nas escolas públicas estaduais paulistas*. Afinal, o que resta a essa função? s/d. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/302.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/302.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 799-814, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/02.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. *Problematizando o trabalho do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas*. 2004. 113 f. Tese (Mestrado)–Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

FERNANDES, R. C. A. *Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professoras e coordenadoras*. 2007. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

FERREIRA, N. S. C. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, M. (Org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 81-102.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinha Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2009. p. 9-16.

GAUCHE, Ricardo. *Contribuição para uma análise psicológica do processo de constituição da autonomia do professor*. 2001. 213 f. Tese (Doutorado)–Programa de Pós-Graduação, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: GEGLIO, P. C.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 113-9.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2011.

GOMES, Selma Veiga Francisco. *Representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre seu próprio trabalho*. 2011. 80 f. Tese (Mestrado)–Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Ed. Pioneira Thomson Learning, 2005b.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2005a.



GONZALEZ REY, Fernando. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 24, p. 155-79, 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752007000100011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000100011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 nov. 2013.

KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina (Orgs.). *Filosofia para crianças em debate*. Tradução Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro et al. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

LARROSA, Jorge. Dar a ler, dar a pensar... Quem sabe. Entre literatura e filosofia. In: KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina (Orgs.). *Filosofia para crianças em debate*. Tradução Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro et al. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MADEIRA-COELHO, Cristina Massot. *Módulo 1: coordenação pedagógica e papel do coordenador*. Brasília: Editora UnB, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Módulo 3: coordenação pedagógica no ensino médio*. Brasília: Editora UnB, 2008b.

\_\_\_\_\_. *Módulo 4: fundamentos do currículo do DF para ensino médio*. Brasília: Editora UnB, 2008c.

MATE, Cecília H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2009. p 19-23.

MOLON, S. I. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. São Paulo: Educ; Fapesp, 1999.

MUNDIM, Elisângela Duarte. *A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações*. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado)—Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 91-112.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. *Cadernos CEDES: implicações pedagógicas do modelo histórico cultural*, Campinas, n. 35, p. 9-14, 1995.

PIERINI, Adriana Stella; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. Laços que se formam a partir de nós: coletivos que reconfiguram o trabalho da orientadora pedagógica na escola pública. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p 75-89.

PIRES, Edi Silva; TACCA, Maria Carmen V. R. Coordenação pedagógica numa escola pública do Distrito Federal: aspectos de sua legitimidade. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. *Anais...* Curitiba: EDUCERE, 2013. p. 9274-85. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9122\\_5586.pdf](http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9122_5586.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2013.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A sala de aula como lócus de relações interpessoais e pedagógicas. In: \_\_\_\_\_; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010a. p. 61-73.

\_\_\_\_\_. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: \_\_\_\_\_; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2010b. p. 47-60.

\_\_\_\_\_; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. *A formação de professores: intenções, tensões e contradições*. Relatório final. São Paulo: Fundação Victor Civita; Fundação Carlos Chagas, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/apresentacao-coordenadores-qualitativo.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

\_\_\_\_\_; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 25-36.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 9-20.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: formação à ação*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 69-96.

ROMAN, Marcelo Domingues. *O professor coordenador e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico*. 2001. 237 f. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SANTOS, Elias Batista dos. *Formação contínua do professor de ciências: pesquisa colaborativa na construção de uma proposta de coordenação pedagógica reflexiva*. 2006. 210 f. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Instituto de Física e Instituto de Química, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SANTOS, W. L. P. de et al. Formação de professores: uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Brasília, v. 8. n. 1, p. 1-14, 2006. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/107/157>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. *Caderno do Gestor: gestão do Currículo na escola*. São Paulo: SEE, 2008. v. 1. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/CG-VOL4.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: formação à ação*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 13-38.

SILVA, Adalberto. *O papel do coordenador pedagógico na formação dos professores*. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado)–Programa de Mestrado em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

SILVA, Moacyr da. *O trabalho articulador do coordenador pedagógico: a integração curricular*. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 51-60.

SOARES, A. F. C. *Coordenação pedagógica: ações, legislação, gestão e a necessidade de uma educação estética*. Curitiba: CRV, 2012.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador Pedagógico, a questão da autoridade e da formação de valores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade*. São Paulo: Loyola, 2011. p. 25-39.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006a.

\_\_\_\_\_. *Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor-aluno em contextos estruturados*. 2000. 366 f. Tese (Doutorado)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. O professor investigador: criando possibilidades para novas concepções e práticas sobre ensinar e aprender. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjans; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Orgs.). *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 53-96.

\_\_\_\_\_. *O Sistema de crenças do professor em relação ao sucesso e fracasso de seus alunos*. 1994. 222 f. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. Processos de aprendizagem e a perspectiva Histórico-cultural: concepções e possibilidades em torno do movimento de inclusão. In: GALVÃO, Afonso C.T.; LACERDA, Gilberto dos S. (Orgs.). *Educação: tendências e desafios de um campo em movimento*. Brasília: Líber livros editora, 2008. v. 3, p. 131-46.

\_\_\_\_\_. Relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. In: MALUF, Maria Irene et al. (Orgs.). *Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*. Petrópolis: Vozes, 2006b.

\_\_\_\_\_; BRANCO, A. U. Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. *Estudos de Psicologia*, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 39-48, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n1/05.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2012.

\_\_\_\_\_; MUNDIM, Elisângela Duarte Almeida. *Relatório de final de curso de extensão*. Brasília: Universidade de Brasília, 2010. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <edisilvapires@gmail.com> em 23 jan. 2013.

TOLENTINO, Maria Antônia Honório. *Educação continuada e trabalho docente no bloco inicial de alfabetização: o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal*. 2007. 195 f. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2009.

TUNES, Elizabeth; PRESTES, Zoia. *Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado*. *Cadernos de Pesquisa*, [S.l.], v. 39, n. 136, p. 285-314, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_; TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLO JÚNIOR, Roberto dos Santos. O professor e o ato de ensinar. *Cadernos de Pesquisa*, [S.l.], v. 35, n. 126, p. 689-98, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a08n126.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. MARTÍNEZ, A. M. Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 12, n. 22, jan./jun. 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Projeto de intervenção na escola: mantendo as aprendizagens em dia*. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VYGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal, 1990. Disponível em: <[http://moodle2.unid.edu.mx/dts\\_cursos\\_md/lic/ED/DC/AM/10/La\\_imaginacion\\_y\\_el\\_arte\\_en\\_la\\_infancia.pdf](http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/lic/ED/DC/AM/10/La_imaginacion_y_el_arte_en_la_infancia.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas*. Madri: Visor, 1995. v. 3.

\_\_\_\_\_. *Psicologia pedagógica*. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

## **APÊNDICES**

### **APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista semiestruturada I – coordenadoras**

#### **PARTE 1: CONTEXTUALIZANDO O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

- 1) Concepção de coordenador pedagógico
- 2) Funções atribuídas ao coordenador pedagógico
- 3) Listar os elementos que, em sua opinião, facilitam, fortalecem e legitimam o papel do coordenador pedagógico.
- 4) Listar o que considera indispensável para que o coordenador pedagógico possa realizar um bom trabalho.
- 5) Listar as práticas que permeiam sua ação como coordenador pedagógico.
- 6) Percepção de como é constituído o papel do coordenador pedagógico na sua escola e na SEEDF.

#### **PARTE 2: CONTEXTUALIZANDO O ESPAÇO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

- 1) Percepção acerca do espaço da coordenação pedagógica.
- 2) Avaliação do trabalho da coordenação pedagógica na sua escola.
- 3) Listar os elementos que fortalecem a coordenação pedagógica na sua escola.
- 4) Listar o que fortalece a relação do coordenador com os professores no espaço da coordenação pedagógica.
- 5) Perspectivas em relação ao trabalho da coordenação pedagógica.
- 6) Liste três palavras que possam definir, na sua concepção, a coordenação pedagógica na escola em que você atua.

## **APÊNDICE B – Eixo da Entrevista semiestruturada II - Professoras**

1. A importância da ação do coordenador pedagógico na sua ação docente.
2. Motivações desencadeadas pela ação do coordenador pedagógico na sua prática docente.
3. Situações de ensino-aprendizagem fortalecidas ou que deixaram a desejar pela ação do coordenador pedagógico.
4. Relação entre professores e coordenadores pedagógicos.
5. Experiências positivas na coordenação pedagógica.
6. Experiências de frustração na coordenação pedagógica.
7. Retrato da realidade vivenciada na coordenação pedagógica.
8. Problemáticas que se relacionam com a atuação do coordenador pedagógico.
9. Visão acerca do coordenador pedagógico.
10. Como é lidar com o coordenador pedagógico.
11. Perspectivas do coordenador pedagógico em relação ao professor.
12. Perspectivas em relação à atuação do coordenador pedagógico.
13. Da clareza do CP em relação aos objetivos da sua ação.
14. Da forma como os objetivos da ação do CP foram construídos.
15. Dos elogios que o CP faz em relação ao trabalho do professor. Acontecem?

## **APÊNDICE C – Eixo da Entrevista semiestruturada III - Gestores**

1. Importância do coordenador pedagógico no contexto educativo.
2. Ação do coordenador pedagógico na escola.
3. Percepção de como a ação do coordenador pedagógico chega ao professor.
4. Impactos da ação do coordenador pedagógico na ação do professor.
5. Expectativas dos professores em relação ao coordenador pedagógico.
6. Situações que considera serem promotoras de auxílio a professores e coordenadores em relação às expectativas que cada um tem sobre a atuação do outro.
7. Problemáticas relacionadas à coordenação pedagógica.
8. Espaços de constituição da ação do professor.
9. Expectativa dos professores em relação à coordenação pedagógica.
10. Expectativa das coordenadoras em relação aos professores e sua atuação.
11. Facilidades ao lidar com professores.
12. Visão da ação do coordenador pedagógico na escola quando era professor.  
E como diretor.
13. Conhecimentos e descobertas interessantes que faz acerca da coordenação pedagógica em 2013 na escola.
14. Motivações dos coordenadores pedagógicos.
15. Pontos que fortalecem e/ou fragilizam a ação do coordenador pedagógico.
16. Perspectivas em relação à ação do coordenador pedagógico e do espaço da coordenação pedagógica na escola.



## **APÊNDICE D – Completamento de Frases I1 - Coordenadoras e gestores**

### **Caro participante,**

As questões que se seguem pretendem ser um instrumento para reflexão pessoal sobre o trabalho vivenciado no espaço da coordenação pedagógica nesta escola. E, além disso, é parte desta pesquisa de mestrado sobre a ação do coordenador na escola e o alcance de sua atuação, devendo as respostas serem apresentadas à Universidade de Brasília, como dados da pesquisa em questão, no sentido de esclarecer e orientar o processo de estudo em desenvolvimento. Assim sendo, pedimos que responda as questões individualmente, com toda tranquilidade.

**Agradecemos a sua significativa contribuição.**

### **IDENTIFICAÇÃO**

Nome<sup>2</sup>: \_\_\_\_\_

Órgão de atuação: \_\_\_\_\_

Função ou cargo desempenhado: \_\_\_\_\_

### **COMPLETAMENTO DE FRASES I**

1. A Coordenação Pedagógica \_\_\_\_\_
2. Gosto \_\_\_\_\_
3. Realizo-me quando \_\_\_\_\_
4. Os professores \_\_\_\_\_
5. As relações no espaço da Coordenação Pedagógica \_\_\_\_\_
6. Diariamente me esforço \_\_\_\_\_
7. Tenho como objetivo \_\_\_\_\_
8. Minha atuação profissional \_\_\_\_\_
9. Ser coordenadora ganha sentido quando \_\_\_\_\_

<sup>1</sup>Instrumento adaptado de González Rey (2005a).

<sup>2</sup>A identificação do nome é opcional, esclarecendo que o mesmo será resguardado, conforme orienta os princípios éticos de uma pesquisa.

10. A Coordenação Pedagógica se fortalece quando \_\_\_\_\_
11. Fracassei \_\_\_\_\_
12. Reflito \_\_\_\_\_
13. Os saberes que adquiro servem para \_\_\_\_\_
14. Procuro \_\_\_\_\_
15. Na Coordenação Pedagógica \_\_\_\_\_
16. Minhas expectativas \_\_\_\_\_
17. A Coordenação Pedagógica é um espaço de \_\_\_\_\_
18. Minha maior preocupação é \_\_\_\_\_
19. Os aspectos que legitimam a Coordenação Pedagógica na minha escola são  
\_\_\_\_\_
20. Eu gostaria de poder mudar \_\_\_\_\_
21. Coordenar é \_\_\_\_\_
22. Algumas vezes \_\_\_\_\_
23. Os professores \_\_\_\_\_
24. Os alunos \_\_\_\_\_
25. O processo ensino-aprendizagem \_\_\_\_\_
26. Eu vejo o coordenador pedagógico como \_\_\_\_\_
27. Frustro-me quando \_\_\_\_\_
28. Necessito \_\_\_\_\_
29. Fragiliza a Coordenação Pedagógica \_\_\_\_\_
30. Eu não quero \_\_\_\_\_
31. Este lugar \_\_\_\_\_
32. De vez em quando penso \_\_\_\_\_
33. Luto por \_\_\_\_\_
34. Em outros tempos a Coordenação Pedagógica \_\_\_\_\_
35. Minha vida futura \_\_\_\_\_
36. Quando tenho dificuldades \_\_\_\_\_
37. Nessa escola o coordenador pedagógico \_\_\_\_\_
38. Os momentos de Coordenação Pedagógica Coletiva são \_\_\_\_\_
39. Tenho necessidade de \_\_\_\_\_
40. Vejo possibilidades \_\_\_\_\_
41. Quando não acontece a Coordenação Pedagógica eu \_\_\_\_\_
42. Minhas perspectivas futuras \_\_\_\_\_

43. Preciso aprender sobre \_\_\_\_\_
44. O processo ensino-aprendizagem \_\_\_\_\_
45. Na Coordenação Pedagógica eu aprendo \_\_\_\_\_
46. O grupo \_\_\_\_\_
47. A relação entre coordenador pedagógico e docentes se fortalece quando \_\_\_\_\_
48. São características da ação do coordenador pedagógico \_\_\_\_\_

## APÊNDICE E – Completamento de frases II – Professoras

### Caro participante,

As questões que se seguem pretendem ser um instrumento para reflexão pessoal sobre o trabalho vivenciado no espaço da coordenação pedagógica nesta escola. E, além disso, é parte desta pesquisa de mestrado sobre a ação do coordenador na escola e o alcance de sua atuação, devendo as respostas serem apresentadas à Universidade de Brasília, como dados da pesquisa em questão, no sentido de esclarecer e orientar o processo de estudo em desenvolvimento. Assim sendo, pedimos que responda as questões individualmente, com toda tranquilidade.

**Agradecemos a sua significativa contribuição.**

### IDENTIFICAÇÃO

Nome<sup>3</sup>: \_\_\_\_\_

Órgão de atuação: \_\_\_\_\_

Função ou cargo desempenhado: \_\_\_\_\_

### COMPLETAMENTO DE FRASES II

1. Eu \_\_\_\_\_
2. A escola \_\_\_\_\_
3. Os alunos \_\_\_\_\_
4. Eu preciso \_\_\_\_\_
5. Tenho dificuldade quando \_\_\_\_\_
6. A Coordenação Pedagógica \_\_\_\_\_
7. Minha prática pedagógica \_\_\_\_\_
8. Tenho necessidade de \_\_\_\_\_
9. Quando não acontece a Coordenação Pedagógica \_\_\_\_\_
10. Eu me desenvolvo profissionalmente quando \_\_\_\_\_
11. Tenho sede \_\_\_\_\_

<sup>3</sup>A identificação do nome é opcional, esclarecendo que o mesmo será resguardado, conforme orienta os princípios éticos de uma pesquisa.

12. Sofro \_\_\_\_\_
13. No espaço da Coordenação Pedagógica eu \_\_\_\_\_
14. As relações no espaço da Coordenação Coletiva \_\_\_\_\_
15. Preciso aprender sobre \_\_\_\_\_
16. Esforço-me diariamente \_\_\_\_\_
17. Tenho que refletir sobre \_\_\_\_\_
18. Eu vejo o coordenador pedagógico como \_\_\_\_\_
19. Meu maior desejo é \_\_\_\_\_
20. Fracassei \_\_\_\_\_
21. O trabalho \_\_\_\_\_
22. Na Coordenação Pedagógica da minha escola eu proporia \_\_\_\_\_
23. Minhas melhores atitudes são \_\_\_\_\_
24. O meu aluno \_\_\_\_\_
25. O processo ensino-aprendizagem \_\_\_\_\_
26. Na Coordenação Pedagógica eu aprendi \_\_\_\_\_
27. Algumas vezes \_\_\_\_\_
28. Minha prática pedagógica \_\_\_\_\_
29. As dificuldades \_\_\_\_\_
30. Vejo como impactos da Coordenação Pedagógica na minha prática docente  
\_\_\_\_\_
31. Quando não acontece a Coordenação Pedagógica eu \_\_\_\_\_
32. Gostaria que \_\_\_\_\_
33. No futuro \_\_\_\_\_
34. Meu maior problema é \_\_\_\_\_
35. Aspectos que fortalecem a Coordenação Pedagógica \_\_\_\_\_
36. Tentarei conseguir \_\_\_\_\_
37. Fico feliz \_\_\_\_\_
38. Os outros \_\_\_\_\_
39. Aspectos que fragilizam a Coordenação Pedagógica \_\_\_\_\_
40. O grupo \_\_\_\_\_
41. Minhas expectativas \_\_\_\_\_
42. A Coordenação Pedagógica se fortalece quando \_\_\_\_\_
43. A relação entre a Coordenação Pedagógica e os docentes se fortalece  
quando \_\_\_\_\_

44. A ação do coordenador pedagógico se caracteriza por \_\_\_\_\_

45. O coordenador pedagógico tem a função de \_\_\_\_\_

46. Os momentos de coordenação coletiva são \_\_\_\_\_

**APÊNDICE F – Caderno de memórias e impressões –  
Coordenadoras**



---

Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação/2013  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Carmen Vilella Rosa Tacca  
Pesquisadora: Edi Silva Pires

**Caderno  
de  
"Impressões e Memórias"**

**Caro participante,**

Estou fazendo uma pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília – UnB, com o objetivo de evidenciar elementos que contribuam para a legitimidade do papel do Coordenador (a) Pedagógico(a) no espaço escolar. A pesquisa intitulada “*A AÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E ASPECTOS DO SEU FORTALECIMENTO E LETIMAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR*”, está sendo realizada na Secretaria de Educação do Distrito Federal, em duas escolas de Educação Básica do Distrito Federal, no ano de 2013.

Sua resposta às questões abaixo constitui uma valiosíssima contribuição ao meu trabalho, por isto peço-lhe que responda não apenas fornecendo os dados solicitados em alguns itens, mas, principalmente, dando a sua opinião, emitindo as suas considerações a respeito das questões propostas, bem como as suas concepções acerca dos itens abordados.

Informo que em sua reflexão, você pode se manifestar das mais diferentes formas, usando, por exemplo, além da escrita, recorte, colagem, fotografias, poesias, palavras, pensamentos, reflexões, ou o que mais entender como necessário.

Desde já, agradeço sua disponibilidade e sensibilidade. Muito obrigada!

**IDENTIFICAÇÃO**

Nome<sup>4</sup>: \_\_\_\_\_

Órgão de atuação: \_\_\_\_\_

Função ou cargo desempenhado: \_\_\_\_\_

---

<sup>4</sup>A identificação do nome é opcional, esclarecendo que o mesmo será resguardado, conforme orienta os princípios éticos de uma pesquisa.



### Questões para o caderno de Memórias e Impressões (Coordenadoras)<sup>5</sup>

1. A Coordenação Pedagógica é um espaço de...	2. No espaço de Coordenação Pedagógica eu...
3. Vejo o coordenador pedagógico como...	4. A Coordenação Pedagógica é legítima quando...
5. O que fortalece a Coordenação Pedagógica é...	6. Na Coordenação Pedagógica da escola em que trabalho eu proporia...
7. Vejo como impactos da Coordenação Pedagógica na prática docente...	8. O que aprendi na Coordenação Pedagógica...

<sup>5</sup>Cada item do quadro corresponderá a uma página do Caderno de Memórias e Impressões.

## **APÊNDICE G – Roda de interação – Coordenadoras**

**1) Estratégia: Um encontro, com os dois grupos de coordenadoras (da Escola Classe Vivência e da Escola Classe Universo).**

➤ **1º Momento: Da historicidade do/a coordenador/a pedagógico/a**

No encontro, cada uma vai, em alguns minutos, contar a história de uma situação que viveu como Coordenador/a pedagógico/a, de modo que qualquer *pessoa possa conhecer e levantar algumas questões relativas aos seguintes aspectos*: contexto da história; desdobramentos; sensações pessoais e profissionais; angústias que a situação gerou; necessidades; reflexões desencadeadas em sua atuação como coordenador/a Pedagógico/a; fragilidades da Coordenação Pedagógica; Possibilidades da Coordenação Pedagógica, projetadas a partir do fato e da sua condição de Coordenador/a naquela situação; Pontos fortes e fracos da Coordenação Pedagógica; Marcas positivas e negativas de sua ação enquanto coordenador/a pedagógico/a; Perspectivas futuras quanto à ação do/a coordenador/a pedagógico/a;

➤ **2º Momento: algumas reflexões e troca de ideias**

- . Comentar sobre a percepção de cada uma acerca da visão do professor em relação a cada uma depois que se tornaram coordenadoras;
- . Comentar sobre a percepção de cada uma em relação a visão de si mesma, como coordenadora;
- . Comentar sobre como é lidar com os professores;
- . O que entendem que o professor espera do coordenador pedagógico;
- . Falar das possibilidades da coordenação pedagógica na escola que atuam;

## APÊNDICE H – Carta de apresentação da MESTRANDA



Universidade de Brasília  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Faculdade de Educação – FE/UnB



Brasília, de de 2012.

### Senhora Diretora:

Vimos por meio dessa solicitar que a mestranda EDI SILVA PIRES, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação dessa Universidade, matrícula nº 12/0048281, contemplada pelo programa de AFASTAMENTO REMUNERADO PARA ESTUDOS, junto à Eape (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, possa realizar sua coleta de dados para sua pesquisa intitulada *“A AÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E ASPECTOS DO SEU FORTALECIMENTO E LETIMAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR”*, na Secretaria de Educação do Distrito Federal. A aluna compromete-se a cumprir as normas designadas para a instituição durante o período de efetivação das atividades.

Sem mais, colocamo-nos à disposição de V.S<sup>a</sup>. para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

---

Profa. Dra. Maria Carmen Villela Rosa Tacca  
(Orientadora)

## **APÊNDICE I – Protocolo da Carta de apresentação da mestranda na Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho**

Sobradinho, de      de 2013.

À Coordenadora Regional de .....,  
Sra. ....

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Meu projeto de pesquisa para conclusão de Mestrado em Educação pretende analisar aspectos da coordenação pedagógica em escolas públicas do DF.

Como professora de Atividades que atua há 24 anos em escolas públicas nesta cidade, apresento, por meio deste protocolo, para conhecimento e manifestação formal dessa coordenação, carta de encaminhamento do Programa de Educação da UnB, sob a orientação da Profa. Dra. Carmem Vilella Rosa Tacca. O referido encaminhamento versa sobre a realização de pesquisa de campo em escolas vinculadas à Coordenação Regional de Ensino de minha lotação de origem.

Informo, por oportuno, que realizei os primeiros procedimentos de visita e consulta aos docentes, coordenadores e gestores das escolas a serem pesquisadas, respeitando sua autonomia. Informo, ainda, que as duas escolas atestaram seu interesse em participar da pesquisa. Em anexo, documentos demonstrando ciência e concordância do trabalho de pesquisa de campo por parte das instituições escolares.

Desde já agradeço o apoio e a colaboração dessa Coordenação Regional de Ensino no processo de desenvolvimento de mais uma, dentre tantas pesquisas em educação realizadas no âmbito dessa Coordenação. Aproveito para colocar-me à disposição, para esclarecimentos que se fizerem necessários, pelo telefone (61)

.....

Professora Edi Silva Pires

Matrícula SEDF: .....

Mestranda em Educação – FE – UNB

Aprendizagem, Ação Pedagógica e subjetividade na educação.

## APÊNDICE J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada “A AÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E OS ASPECTOS DE SEU FORTALECIMENTO E LEGITIMAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR”, que tem por objetivo central analisar os aspectos que legitimam e fortalecem o papel do coordenador pedagógico e os impactos de sua ação na prática docente, que está sendo realizada pela mestranda Edi Silva Pires, a qual a apresentará à Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Os participantes voluntários da referida investigação deverão expressar-se quanto aos elementos que fortalecem e legitimam a ação do coordenador pedagógico e aqueles responsáveis pelos impactos da ação do coordenador pedagógico na prática docente, através de entrevistas e da aplicação de outros instrumentos. A autorização para participação na pesquisa será documentada, através deste *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*. Se decidir participar, leia cuidadosamente este termo e esclareça eventuais dúvidas.

Ao concordar em participar da pesquisa, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. O local e o horário em que acontecerão os encontros serão agendados previamente. Ocasionalmente, as entrevistas serão audiogravadas, com a autorização prévia do participante. Periodicamente, você será informado/a de qualquer alteração no procedimento, podendo desistir da pesquisa a qualquer momento. Não haverá ônus financeiro aos participantes da pesquisa.

As informações obtidas serão analisadas e mantidas com a pesquisadora, sendo utilizadas sempre que necessário para a divulgação do conhecimento.

A pesquisadora estará à disposição para todo e qualquer esclarecimento que possa existir no início e durante o curso da pesquisa.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Brasília, ..... de ..... de 2013

---

**Edi Silva Pires**

Mestranda em Educação – FE/UnB

**Pesquisadora:** Mestranda Edi Silva Pires

Contato: edisilvapires@gmail.com

Fone:

---

**Profa. Dra. Maria Carmen V.R. Tacca**

Orientadora FE/UnB