



Universidade de Brasília

Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO FACE
ÀS RELAÇÕES DE PODER ESTABELECIDAS NO ÂMBITO EDUCACIONAL
DO DISTRITO FEDERAL:**

Equipe Gestora, Professores e Estado

Fernanda Fantini Vieira de Souza

Orientadoras Profa. Dra. Liliane Campos Machado
Profa. Mestra Sonia Regina Diniz

Brasília
2015

Fernanda Fantini Vieira de Souza

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO FACE
ÀS RELAÇÕES DE PODER ESTABELECIDAS NO ÂMBITO EDUCACIONAL
DO DISTRITO FEDERAL:
Equipe Gestora, Professores e Estado**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica sob orientação das Profa. Dra. Liliane Campos Machado e Profa. Mestra Sonia Regina Diniz

Brasília
2015

Fernanda Fantini Vieira de Souza

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO FACE
ÀS RELAÇÕES DE PODER ESTABELECIDAS NO ÂMBITO EDUCACIONAL
DO DISTRITO FEDERAL:
Equipe Gestora, Professores e Estado**

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

Profa. Dra. Liliane Campos Machado - UnB
(Professora-orientadora)

Profa. Mestra Sonia Regina Diniz - UnB
(Examinadora interna)

Profa. Mestra. Elisete Rodrigues de Souza - UnB
(Examinadora externa)

Brasília, 19 de dezembro de 2015

Dedico este trabalho a todos os professores aguerridos à luta por uma escola pública democrática, inclusiva e verdadeiramente para todos. Aos profissionais da educação brasileira que não se cansam em promover um trabalho de excelência e livre de preconceitos.

Aos estudantes das escolas públicas, que buscam na escola uma transformação social e capacitação para construir um mundo mais justo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me conceder o presente de prosseguir construindo conhecimento, por tudo enfim, que fez parte deste processo.

Aos meus pais, por abrirem mão de sua vida para estar comigo e me ajudar.

Aos meus filhos por me inspirarem e compreenderem este momento.

Aos meus familiares e amigos queridos por me apoiarem sempre.

Aos colegas de curso, pela força e determinação em prosseguir.

À minha querida orientadora Sonia, que foi um instrumento de Deus, me incentivando e sendo persuasiva em não me deixar desistir.

Aos colegas de trabalho que trouxeram crescimento e amadurecimento pessoal e profissional durante toda a minha caminhada como professora.

Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das “situações limites” em que os homens se acham quase coisificados.
Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido

RESUMO

A pesquisa versa sobre o espaço-tempo coletivo nas escolas e teve como foco estudar a construção da identidade profissional do Coordenador Pedagógico e sua importância na construção do trabalho coletivo no âmbito educacional do Distrito Federal, frente às relações de poder. Suscitou como problema de pesquisa a seguinte questão: Quais são as implicações das relações, no âmbito escolar, na construção da identidade profissional do Coordenador Pedagógico e do trabalho coletivo nas escolas? O objetivo foi identificar as relações de poder e suas implicações na construção da identidade do coordenador pedagógico e do trabalho coletivo. Foram observados os espaços de trabalho coletivo (coordenação coletiva, conselhos de classe, avaliações pedagógicas) e a atuação dos coordenadores pedagógicos na construção desses espaços. Vale esclarecer que através da inoperância do estado de direitos no âmbito escolar, seja por desconhecimento ou por uma atitude, aparentemente, ingênua ante o que está posto, o docente torna-se um tarefeiro, distanciando-se de uma identidade profissional. A investigação pautou-se num estudo de caso, realizado numa escola pública do Distrito Federal. Na pesquisa quantitativa e qualitativa. A coleta de dados foi feita através de um questionário contendo treze questões. Este questionário foi respondido por professores, coordenadores pedagógicos e gestores. Os dados coletados no questionário e a análise documental confirmaram que as relações de poder subjugam a identidade profissional do coordenador pedagógico e transformam o trabalho coletivo num imperativo. Num ambiente, aparentemente democrático, onde o poder simbólico tece a trama das relações, a escola participativa está posta apenas textualmente, nos documentos e leis. É preciso que os sujeitos do âmbito educacional, muito mais do que conhecerem tais documentos, precisam colocá-los em prática.

Palavras chave: Relações de poder. Coordenador pedagógico. Identidade profissional.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
3 METODOLOGIA E COLETA DE DADOS	19
3.1 Análise Documental	21
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	28
5 CONCLUSÃO	37
REFERÊNCIAS	40
APÊNDICE 1- QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES.....	42
APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO....	46

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa foi feita no âmbito das Escolas Públicas do Distrito Federal, considerando a legislação vigente, a Gestão Democrática, a conquista do espaço destinado à Coordenação Pedagógica e a necessidade de ressignificá-lo no Distrito Federal.

Consideraram-se como objetos de investigação os espaços pedagógicos coletivos do Centro de Ensino Fundamental Professora Maria do Rosário Gondim da Silva, localizado na Ceilândia Norte. Nestes espaços foram analisadas as relações de poder, as funções exercidas pelos coordenadores pedagógicos, a construção do trabalho coletivo e como estes aspectos refletem desde a qualidade do ensino até a construção da identidade profissional deste professor.

A escola foi fundada no dia 22 de julho de 1975, como o Centro de Ensino 8 e dez anos mais tarde, mudou seu nome, em homenagem à uma professora da escola, vítima da violência da região. O Centro de Ensino Fundamental Professora Maria do Rosário Gondim da Silva está localizado numa comunidade carente e outrora bastante violenta. Anteriormente chamado Centro de Ensino 8, recebeu este nome por causa do assassinato da então professora Maria do Rosário Gondim da Silva, na parada de ônibus, ao sair da escola, quando foi assaltada. Atualmente, ainda que a comunidade enfrente problemas relacionados à violência, ao consumo e ao tráfico de drogas e à segurança, através das intervenções e projetos feitos pela escola, vem alcançando significativas e favoráveis mudanças para dirimir diversos problemas sociais.

A unidade escolar atende estudantes do 5º ao 8º ano do Ensino Fundamental, no turno matutino e do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, no turno vespertino. Apesar de sua estrutura ser para atendimento de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, passou a atender os anos iniciais, devido à demanda da comunidade local. As dificuldades físicas vêm sendo sanadas gradativamente pela atual gestão. Há um crescente investimento em espaços pedagógicos, materiais didáticos, equipamentos eletrônicos e até em projetos individuais desenvolvidos pelos professores. A maior dificuldade enfrentada pela escola, em relação a recursos, tem sido o repasse de verbas pelo Governo do Distrito Federal.

A falta desses recursos, desde o ano letivo de 2014, acumulou dívidas no comércio local e tem dificultado a compra de materiais de consumo e incrementos para o lanche e almoço dos estudantes. Além disso, a escola integral foi implantada este ano, porém os recursos financeiros não vieram, tampouco, o investimento em infraestrutura.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da escola vem apresentando avanços. A escola tem projetos junto à comunidade e conforme foi apresentado este ano pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que a falta de leitura é um problema muito evidente nos estudantes do Distrito Federal, foi implantado o projeto Leitor de Ouro, onde os estudantes foram incentivados a ler e escrever sobre o que leram e Biblioteca para Todos, aberta aos sábados para a comunidade local. Com relação ao lixo jogado em volta dos muros da escola, foi feito o projeto de meio ambiente Escola Agradável, onde um jardim foi plantado ao redor da escola com participação da comunidade local. O projeto foi bem acolhido e o problema resolvido, além de embelezar o ambiente. Os vários incidentes ocorridos durante o intervalo foram solucionados com o projeto do Recreio Dirigido. A Biblioteca fica aberta, foram instaladas mesas de pingue-pongue e pebolim, são disponibilizadas cordas, jogos de dama e xadrez e os próprios alunos monitoram o intervalo, que foi estendido de quinze para trinta minutos. O projeto Horta incentiva a alimentação saudável e a produção doméstica e orgânica de alimentos. O plantio é efetuado e zelado pelos próprios estudantes da educação integral, com o auxílio dos monitores, rende um lanche mais saboroso e nutritivo. Fornece cheiro verde, verduras e legumes para a cantina preparar o lanche e o almoço dos estudantes. Além disso, as técnicas aprendidas podem incentivar o plantio de hortas em casa.

Apesar de a escola apresentar uma boa estrutura física, dos recursos serem investidos de forma democrática e nas necessidades pedagógicas também, observa-se pouco envolvimento dos professores nos planejamentos e projetos individuais ou coletivos, escassez de discussão e tempo dedicados para solução de problemas de aprendizagem, o reforço para estudantes nem sempre tem um planejamento e não há avaliações adequadas para os estudantes com necessidades educacionais especiais. A dificuldade de aprendizagem é tratada sem profundidade ou busca de soluções, por alguns professores. Tais atitudes transparecem um

problema relativo ao planejamento e uso dos espaços pedagógicos coletivos. Sendo este, portanto, o ponto nevrálgico desta investigação.

A escola conta com quatro coordenadores pedagógicos, sendo que dois deles foram liberados no decorrer do segundo bimestre. O espaço físico destinado à coordenação pedagógica é agradável, iluminado e possui ar condicionado. Ficam disponibilizados livros de pesquisa e recursos para confecção de materiais didáticos. O espaço possibilita a integração entre os docentes. Além disso, a escola possui sala de vídeo, computadores e sala de informática, internet, data show, impressora colorida, duplicador, enfim, todo aparato de recursos para se realizar um bom planejamento. As salas de aula possuem quadros brancos e este ano a escola foi contemplada com um aparelho de ar condicionado para cada sala de aula, que ainda não foram instalados porque a parte elétrica da escola precisa ser toda renovada. A escola tem jardins nos corredores, quadra, pátio coberto e espaço multiuso. Diante desse contexto exposto, questiona-se a precariedade do uso dos espaços destinados ao planejamento, debate e busca de soluções para os problemas enfrentados.

A pesquisa versa, então, sobre o espaço-tempo da coordenação pedagógica e tem como foco estudar a construção da identidade profissional do Coordenador Pedagógico e sua importância na construção do trabalho coletivo no âmbito educacional. Aconteceu entre os meses de setembro e dezembro do ano letivo de 2015. Tendo como tema a construção da identidade profissional do Coordenador Pedagógico e sua importância na construção do trabalho coletivo no âmbito educacional. Suscitou como problema de pesquisa a seguinte questão: Quais são as implicações das relações, no âmbito escolar, na construção da identidade profissional do Coordenador Pedagógico e do trabalho coletivo nas escolas? Foram considerados como espaços de trabalho coletivo (coordenação coletiva, conselhos de classe, avaliações pedagógicas) e foi analisada a atuação dos coordenadores pedagógicos na construção desses espaços.

A hipótese que mais se aproxima da explicação do problema de pesquisa apresentado é que as relações de poder no âmbito educacional subjagam a identidade do coordenador pedagógico e transformam o trabalho coletivo num imperativo e não num espaço de fortalecimento e divisão de responsabilidades, assim o planejamento torna-se muito mais intuitivo do que intencional. Diante das

relações estabelecidas no âmbito educacional, destacam-se como objeto de estudo desta pesquisa a relação do coletivo de professores, da equipe gestora e do Estado, aqui representado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal ou pelas Coordenações Regionais de Ensino, com o Coordenador Pedagógico. Tais relações imprimem demasiada importância no desempenho das funções destinadas à Coordenação Pedagógica. Esses vínculos apontam também para a construção da identidade profissional do Coordenador Pedagógico, no que concernem suas atribuições, ações e desafios. Muitas questões devem ser consideradas nessas relações, sejam elas subjetivas, dialógicas, autoritárias, coletivas, constitutivas ou construídas. O espaço da Coordenação Pedagógica, os documentos que indicam sua função e a estrutura escolar das escolas públicas do Distrito Federal estabelecem o seu campo de atuação, entretanto, são as relações que estabelecem de forma prática a identidade profissional do Coordenador Pedagógico e corroboram ou não para a construção do trabalho coletivo nas escolas. Considerando-se o espaço da Coordenação Pedagógica como o cerne do planejamento, da criação e do debate que aponta para soluções dos problemas escolares, ou seja, o “cérebro” da escola é preciso entender quem é o Coordenador Pedagógico, como se constrói o trabalho coletivo, que prima pela qualidade do ensino e como as relações se interpõem ao processo de aprendizagem.

Os objetivos desta pesquisa foram:

GERAL:

- Identificar as relações de poder e suas implicações na construção da identidade do coordenador pedagógico e do trabalho coletivo.

ESPECÍFICOS:

- Avaliar o desconhecimento, descumprimento, uso e reflexos da legislação e dos documentos que norteiam as funções dos atores no ambiente escolar;

- Identificar o papel do Estado, Gestor, Professor e do Coordenador Pedagógico na construção do trabalho coletivo;

- Compreender como funcionam a intuição e a intenção, o trabalho coletivo e as “vontades individuais”, a coerção e o “boicote” no ambiente escolar;

- Verificar qual é a identidade profissional do Coordenados Pedagógico e como acontece o trabalho coletivo nas escolas.

O texto foi composto por cinco capítulos, Referencial Teórico, Metodologia e de Coleta de Dados, Análise Documental, Resultados e Discussões, até chegar-se à guisa de conclusão. O referencial teórico traz a base epistemológica da conclusão, a metodologia e a coleta de dados pretendem tornar a pesquisa mais fidedigna e aproximá-la da realidade vivida no chão da escola. As etapas de análise documental e da discussão das descobertas, dinamizam o trabalho do pesquisador, trazendo novas perspectivas e questionamentos, para enfim chegarmos às considerações finais, quiçá suscitar novas pesquisas e questionamentos acerca do tema.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A identidade parte do excêntrico. Para me identificar, necessito do outro e da coletividade, para que nessa miscelânea de aspectos comuns e plurais, eu me perceba como único, singular e peculiar. A construção da identidade vem das experiências, vivências, valores, dificuldades enfrentadas, relações estabelecidas, dos embotamentos, desdobramentos e expansões no aspecto emocional e afetivo, enfim da construção da história de vida. (FRANCO 2008; FREIRE, 1987)

No âmbito educacional, lidamos com igualdades e diferenças. Desde a formação profissional e as experiências, como estudante, associadas às identidades pessoal e social, interferem, contribuem ou obstruem a construção da identidade profissional. As competências e saberes desembocam numa identidade profissional, considerando que não é qualquer professor ou profissional da educação que pode exercer a função de Professor Coordenador Pedagógico. A formação faz-se necessária e imprescindível para se consolidar um profissional, que necessitará de conhecimento e perícia, para subsidiá-lo nas situações que obstaculizam sua atuação. Segundo Libâneo (2013, p.74):

Saberes são conhecimentos teóricos e práticos requeridos para o exercício profissional, competências são as qualidades capacidades, habilidades e atitudes relacionadas a esses conhecimentos teóricos e práticos e que permitem a um profissional exercer adequadamente sua profissão.

O professor, em seu exercício, ora apresenta-se solitário, ora um ser coletivo e colaborativo. Estes aspectos influenciam muito na construção do trabalho coletivo, nas “vontades individuais” dos docentes e até no uso da intenção ou intuição no planejamento do seu trabalho. O caráter individual do trabalho docente, no que diz respeito a sua atuação em sala de aula, traz uma dicotomia contraditória, com relação à construção do trabalho coletivo na escola. Em seu exercício pessoal e único, ou seja, nas relações com os estudantes, o professor assume o ônus e o bônus de sua tarefa diária. O que afeta diretamente em seu aspecto emocional, trazendo dúvidas e sofrimentos. Sendo assim, em termos da construção de um trabalho, o professor assemelha-se a um artesão, insubstituível e único responsável pela obra.

Sabe-se que há uma substituição em termos profissionais, entretanto, nas relações e no cotidiano da escola, cada professor é singular e sua personalidade tem peso. Tardif e Lessard (2012, p.183) esclarecem esta contradição, como veremos a seguir:

Cada professor exerce uma determinada função pessoal que se atualiza no “espaço privado da classe”, na relação com seus alunos, mas há também um papel público na coletividade de trabalho e na escola. Esta coletividade comporta aspectos formais (encontros, reuniões, comissões, tarefas comuns, participações em jornadas pedagógicas, supervisão de estagiários, etc.) e informais (conversa na sala dos professores, trocas de ideias ou de materiais pedagógicos, projetos pessoais de dois ou mais professores, etc.).

Os autores Tardif e Lessard (2012) esclarecem ainda, que existem fatores que obstaculizam ou promovem o trabalho colaborativo. Se uma escola é muito grande e sua organização física dificulta o encontro entre os docentes, as relações serão mais distantes, devido ao ambiente que potencializa o individualismo. Não obstante, numa escola de pequeno porte, fatalmente os professores se encontrarão em diversos momentos, pois há apenas um espaço coletivo, portanto, o espírito colaborativo estará mais presente. Outro fator é a estabilidade do grupo de trabalho. Quando há uma rotatividade frequente dos profissionais as relações dificilmente se estreitam. Outra questão remete à qualidade dos vínculos estabelecidos. Um meio conflituoso e hostil dificilmente será produtivo coletivamente. E, por fim, o Projeto Político Pedagógico da escola, uma produção coletiva, que é a identidade da instituição constrói um grupo uníssono. Trilhando caminhos, metas e construções comuns, haverá uma necessidade real de se desenvolver a colaboração e de se fortalecer vínculos. Entretanto, na prática, essa tem sido uma construção árdua e muitas vezes desvalorizada no chão da escola.

No ambiente escolar, trabalhamos com e somos parte da “massa”, entendida aqui como o bojo da população brasileira. A escola pública forma o filho dos trabalhadores, daqueles que outrora foram excluídos do sistema educacional e veem nele uma esperança de transformação social, através de um futuro melhor para seus filhos. Para que o Professor Coordenador Pedagógico estabeleça uma identidade profissional, uníssona ao papel

transformador da realidade social, é preciso que este profissional se sinta parte da comunidade escolar. Sendo assim, ele compartilhará dos anseios, necessidades e perspectivas de mudanças, para se construir uma sociedade mais justa. Este profissional necessita usar suas competências e saberes para entender quem é o seu público, suas expectativas, a construção histórica da educação brasileira e se perceber representante de uma das funções sociais da escola, que é a de construir uma realidade social mais justa e de formar cidadãos. Não obstante, é preciso transpor o paradigma da superioridade do arcabouço acadêmico, em detrimento do conhecimento popular, considerado “inferior”, trazido pelos estudantes e suas famílias, constituído nas relações e culturalmente. Nesta ótica, construir uma identidade profissional é um processo pesaroso e dolorido, para aqueles que se veem no pedestal da detenção do saber e desconsideram ou não acreditam na função social da escola.

É preciso dar espaço para que todos sejam sujeitos reconhecidos como contribuintes do processo de ensino e aprendizagem. As reuniões de pais, os Conselhos de Classe participativos, com representação dos responsáveis e dos estudantes, a Coordenação Pedagógica Coletiva, a avaliação institucional, a construção do Projeto Político Pedagógico e até as festas da escola são a representação deste espaço de escuta, debate, proposições, críticas, construção da identidade da escola e da organização do trabalho pedagógico. Para que estes espaços funcionem de forma efetiva, democrática e contribuam com o trabalho pedagógico é preciso que haja um planejamento intencional e não intuitivo ou verticalizado. Aqui no Distrito Federal temos a Orientação Pedagógica (2014) e o Regimento Escolar (2015) que norteiam e subsidiam o funcionamento dos espaços participativos e coletivos.

A visão distorcida de para quem e para que a escola trabalha, gera relações de poder. Os estudantes e a comunidade são sujeitos ao olhar clínico dos profissionais e não, sujeitos, de sua trajetória na construção do conhecimento. Configuram-se em objetos controláveis e a escola torna-se um observatório político, como salienta Tratenberg (2001). As relações de poder no âmbito escolar determinam, de forma negativa, destinos, cerceiam mudanças sociais, limitam conhecimentos e geram desistências e exclusões, numa

perspectiva preconceituosa, cruel e velada. A coerção no âmbito educacional é feita através do poder simbólico. Tardif e Lessard (2012) consideram que o uso de ironias, o abafamento de algumas vozes, o decreto de incapacidade atribuído a alguns estudantes, o processo de segmentação escolar (séries, tempos, conhecimentos etc.) são alguns dos recursos coercivos da escola. Segundo Castro (1998, p. 408):

Este poder é quase mágico, na medida em que permite obter o equivalente ao que é obtido pela força, graças ao efeito específico de mobilização. Todo poder simbólico é um poder capaz de se impor como legítimo, dissimulando a força que há em seu fundamento e só se exerce se for reconhecido. Ao contrário da força nua, que age por uma eficácia mecânica, todo poder verdadeiro age enquanto poder simbólico. A ordem torna-se eficiente porque aqueles que a executam, com a colaboração objetiva de sua consciência ou de suas disposições previamente organizadas e preparadas para tal, a reconhecem e creem nela, prestando-lhe obediência. O poder simbólico é, para Bourdieu, uma forma transformada, irreconhecível, transfigurada e legitimada das outras formas de poder.

A escola, no mundo de relações virtuais, é o celeiro e o local de resistência, do que Freire (1987) conceitua como relações dialógicas. Faz-se necessário o diálogo, a aceitação do saber do outro, o entendimento de que somos incompletos, de que não detemos o conhecimento em sua plenitude, que o outro não está aquém de mim, mas ele me tira da arrogância do “eu sei”, para o reconhecimento de que todos nós somos ignorantes nalgum ou vários aspectos. Sendo assim o diálogo é imprescindível, para que haja humanização das relações, e a escola se constitui nas relações. Freire (1987, p. 45) aponta que:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples trocas das ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Torna-se evidente que não há trabalho coletivo sem que o diálogo se estabeleça. O papel do Professor Coordenador Pedagógico prepondera uma atuação intencional e não intuitiva. Ora, um grupo necessita de liderança e

organização, portanto, o fortalecimento do trabalho coletivo está intimamente ligado ao espaço da Coordenação Pedagógica, o “cérebro” da escola e à identidade profissional desse professor que assumirá esta função. É neste espaço que acontecerão a criação, a solução de problemas, a mediação das tensões, o planejamento, a reflexão das ações, a formação continuada, enfim, onde o trabalho docente irá fluir numa linha onde, as responsabilidades se dividem e as forças se somam.

O Professor Coordenador Pedagógico supervisiona, acompanha, assessora, apoia e avalia todas as atividades pedagógicas e ainda faz o elo entre professores e gestores e auxilia na relação da escola com a comunidade escolar. Portanto, as relações estabelecidas com professores, gestores e com o Estado, através de normas, documentos, leis e reuniões com as Coordenações Regionais de Ensino ou com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, contribuem ou cerceiam a construção da identidade profissional do Professor Coordenador Pedagógico nas escolas públicas do Distrito Federal.

O Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) evidencia que os processos formativos da Educação se expandem para as relações sociais e familiares. A Orientação Pedagógica – Projeto Político Pedagógico e Coordenação Pedagógica (2014) associa a identidade da escola, configurada pelo Projeto Político Pedagógico, uma construção coletiva, ao “cérebro” da escola. Além disso, inicia o texto ressaltando o caráter coletivo do espaço da Coordenação Pedagógica, ou seja, um espaço de relações. A Portaria 284/2014, o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2015) e a Lei 4751/2012 que trata da Gestão Democrática nas escolas, instituem o espaço da Coordenação Pedagógica como democrático, coletivo, relacional e imprescindível para a qualidade do ensino. Resta entender em que medida tais leis e documentos são considerados ou não. Até onde esse aparato legal contribui de forma efetiva para o desempenho das funções do Coordenador Pedagógico. Qual o papel do Estado, do Gestor e dos Professores na construção do trabalho coletivo? A Coordenação Pedagógica é um espaço de relações horizontais, de construção e de mediação de conflitos.

Num âmbito onde a perda da autonomia, a propagação do discurso do outro, o adoecimento da categoria de professores e o descontentamento fazem com que muitos admitam o fracasso da escola, como pondera Franco (2008) é o coletivo de professores, no espaço da Coordenação Pedagógica, que irá reorientar a práxis pedagógica. Esta postura traz a profissionalização do trabalho docente, proposta por Hipólito (2003), Tardif (2012) e Libâneo (2013). A profissionalização do trabalho docente é uma necessidade para equalizar as relações no âmbito educacional.

3 METODOLOGIA E COLETA DE DADOS

Para responder à questão de pesquisa levantada neste trabalho, foi utilizada uma abordagem quantitativa e qualitativa, ou seja, uma busca de esclarecimentos e entendimento acerca da dinâmica e da perda de valor do espaço da Coordenação Pedagógica e o que se interpõe à construção da identidade profissional do coordenador pedagógico e do trabalho coletivo na escola. A Coordenação Pedagógica, outrora objeto de luta da categoria dos professores do Distrito Federal, espaço de reflexão, criação e de relações dialógicas da escola, hoje se mostra um espaço com pouco significado e, muitas vezes, subutilizado ou representativo das relações de poder, desqualificando a figura do coordenador pedagógico e sua função.

A fim de compreendermos tal questão, utilizou-se a modalidade de pesquisa do Estudo de Caso. O objeto de pesquisa foi o Centro de Ensino Fundamental Professora Maria do Rosário Gondim da Silva. Como base da pesquisa utilizou-se a análise documental, como aporte a ser utilizado, e bibliográfica, considerando em que medida a epistemologia proposta pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e o arcabouço científico auxilia e embasa a função do coordenador pedagógico local no Distrito Federal, na observação do exercício de suas funções e dos obstáculos que se colocam. A investigação por meio de questionário, com os professores, coordenadores e gestores foi de extrema importância para a coleta de dados e confronto de ideias e conclusões, além de revelar aspectos latentes que sustentam práticas.

Utilizaram-se apenas documentos escritos de teor legal, normativo e norteador das funções, atribuições profissionais, organização do espaço-tempo na escola. Os documentos analisados nesta pesquisa subsidiam, respaldam e orientam a prática dos docentes nas escolas públicas do Distrito Federal. A escolha desses documentos seguiu a necessidade de descortinar e compreender o processo de implantação da gestão democrática nas escolas públicas do Distrito Federal.

Pretendeu-se partir de uma análise minuciosa da legislação e dos documentos oficiais, expedidos e divulgados pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal seu uso, aplicação e cumprimento no âmbito

educacional. Considerando-se a quem tem servido o subsídio e o norte legal. A partir desta investigação, será possível observar o espaço da coordenação pedagógica de forma comparativa com os pressupostos, sejam eles de cunho legal, norteador, mais prático ou teórico, que delineiam a função do coordenador pedagógico. Além disso, a observação ainda terá como suporte a construção histórica da função, seu caráter eletivo e a gestão democrática, que está sendo o palco de atuação do Coordenador Pedagógico. Para Ventura (2007, p. 384):

Para os estudos de caso naturalísticos ou que priorizam a abordagem qualitativa da pesquisa, as características consideradas fundamentais são a interpretação dos dados feita no contexto; a busca constante de novas respostas e indagações; a retratação completa e profunda da realidade; o uso de uma variedade de fontes de informação; a possibilidade de generalizações naturalísticas e a revelação dos diferentes pontos de vista sobre o objeto de estudo.

A partir da coleta de dados documentais e da análise dos questionários foi possível descrever, identificar e indicar ações que constroem uma identidade profissional para o Coordenador Pedagógico, horizontalizam as relações e fortalecem o espaço e o trabalho coletivos, o trabalho docente intencional e a qualidade do ensino. Desta forma a pesquisa pretendeu suscitar novos questionamentos, apontar caminhos para a profissionalização do trabalho docente e confrontar a conquista do espaço de coordenação pedagógica com a desqualificação e a transformação deste espaço em intuitivo pelos próprios professores, gestores, quiçá coordenadores, sob o olhar inerte do Estado.

A análise documental auxiliou na interpretação da etapa seguinte, pois trouxe um conhecimento maior entre o que está estruturado nos documentos e a prática cotidiana, na construção identitária do coordenador pedagógico, das relações e do trabalho coletivo na escola.

Para favorecer a fidedignidade da pesquisa, utilizou-se um questionário, contendo treze questões. Além de ser um instrumento prático, garantiu o anonimato dos participantes, deixando-os, assim, bastante à vontade para responder. Além disso, as respostas são mais diretas, possibilitando que o

participante não fique enfadado ou responda de forma aleatória. São questões que fazem parte da sua rotina reflexiva no ambiente de trabalho, entretanto formalizadas para que o pesquisador pudesse ter um retrato da situação real, no que diz respeito à construção da identidade do coordenador pedagógico e do trabalho coletivo.

O registro da análise documental foi feito através de um relatório contendo leis e portarias, obedecendo a ordem cronológica, orientações pedagógicas e regimentos e, por fim, registros das coordenações, conselhos e avaliações pedagógicas. O questionário foi aplicado aos professores, coordenadores e gestores da escola. Este instrumento fez parte, de maneira fundamental, do registro dos resultados da pesquisa, complementando as informações de forma menos tendenciosa.

Vale ressaltar que, nenhuma pesquisa ou método é essencialmente neutro, portanto, cuidou-se para que a análise dos resultados e as discussões não se tornassem uma prescrição, não obstante, corroborem com novos questionamentos, considerações e provoquem investigações mais aprofundadas sobre o tema.

3.1 Análise Documental

Em meados da década de 90, publicou-se no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou Lei Darcy Ribeiro.

O contexto histórico da época era de construção de um país democrático e mais justo. Passara-se uma década do fim da Ditadura Militar e todas as produções intelectuais, acadêmicas, todos os conhecimentos adquiridos, até mesmo no exílio, emergiram e geraram uma nova ordem social. A educação brasileira não podia ficar fora desse contexto de mudança. A necessidade de uma escola pública, democrática e para todos deu origem ao Projeto de Lei, do então senador Darcy Ribeiro. Mais tarde o projeto transformou-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Darcy Ribeiro foi antropólogo, escritor, político brasileiro e militante da democracia. Ficou conhecido por seus estudos voltados à causa indígena e à Educação do país

O texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996 traz os princípios da liberdade, igualdade de direitos, cidadania, acesso e permanência, qualidade, formação continuada e valorização dos profissionais da educação. Garante recursos financeiros destinados às escolas e maior autonomia aos gestores.

No Distrito Federal, somente em 2012, foi publicada a Lei 4751, que estabelece os princípios e as finalidades da Gestão Democrática na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Essa Lei estabeleceu, para além da eleição de gestores, a participação da comunidade escolar nas decisões, a autonomia das unidades escolares, no que diz respeito aos aspectos pedagógicos, administrativos e de uso dos recursos financeiros, a transparência administrativa, financeira e pedagógica, a qualidade social, a democracia, vinculada ao ambiente favorável à aprendizagem e a valorização do professor.

Essa Lei foi publicada atendendo aos anseios e reivindicações dos profissionais da educação e atendendo às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do Conselho Nacional de Educação e a disparidade com as demais unidades da federação, que já possuíam, minimamente, o caráter eletivo dos gestores das unidades escolares.

A Portaria 284 de 2014, de responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, estabelece critérios e procedimentos para a distribuição de carga horária da carreira magistério, nas unidades escolares. Publicada anualmente, orienta também o exercício da Coordenação Pedagógica local.

Para a criação deste documento, há uma contribuição da entidade de classe dos docentes, das regionais de ensino e das Subsecretarias de Educação, levando em consideração as necessidades de atendimento à comunidade e a legislação em vigor.

No que diz respeito à função de coordenador pedagógico, estabeleceu seu caráter eletivo respeitando os critérios de que o candidato seja professor,

com no mínimo três anos de exercício em sala de aula. Caso o professor não cumpra o último critério e seja eleito, a situação deverá ser justificada em ata. Deverá ainda ter habilitação compatível com a etapa/modalidade da Educação Básica em que irá atuar e atender ao Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

A Portaria determinou que os professores eleitos para exercer a função de coordenação pedagógica, só seriam liberados após o término do primeiro bimestre letivo e logo que houvesse a contratação de seu substituto. O quantitativo de coordenadores pedagógicos por unidade escolar é determinado pelo somatório de turmas, variando entre um e quatro coordenadores, sendo que a Educação Integral faz jus a um coordenador.

A Orientação Pedagógica – Projeto Político Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas foi publicada em 2014, partindo da necessidade de se organizar, orientar e contribuir com a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico de forma efetiva, trazendo à luz a importância fundamental desse documento e do espaço da Coordenação Pedagógica, para a implementação da Gestão Democrática nas unidades escolares e na construção da identidade da escola, do trabalho coletivo e do resgate do espaço da coordenação pedagógica, quiçá, da função de coordenador. O documento aponta o gestor como “articulador maior do trabalho pedagógico da escola”, entretanto, sua atuação e responsabilidade não é isolada ou individualizada, mas em consonância com o supervisor e coordenadores pedagógicos.

As três autoras dessa Orientação Pedagógica são professoras da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com mais de vinte anos de atuação. Têm experiência na área de formação de professores, sendo duas delas doutoras em Educação e uma em fase de doutoramento. Na fase de criação do documento atuavam na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, sendo Edileuza Fernandes da Silva Subsecretária de Educação Básica, Rosana César de Arruda Fernandes Coordenadora do Ensino Fundamental e Enílvia Rocha Morato Soares assessora da Subsecretaria de Educação Básica.

O documento foi criado no início da implantação da Gestão Democrática nas escolas. Havia a necessidade de se subsidiar a todos com um aporte legal, epistemológico e que ressignificasse e suscitasse a importância do trabalho coletivo e da participação da comunidade nas escolas. Ora, quando se almeja, seja a construção coletiva ou a participação de todos, é preciso esclarecer o que se quer e como se chegar a um resultado satisfatório. Para tanto, saímos da intuição, para a intenção do trabalho pedagógico.

Vemos na Orientação Pedagógica um breve resgate de como alcançamos o espaço-tempo de coordenação pedagógica. Tal espaço foi resultado da luta de professores e professoras, num momento político pouco favorável. A Ditadura Militar ainda vigorava. Hoje, esse espaço-tempo tem perdido sua importância e significado no Distrito Federal e é bastante cobiçado e frequentemente utilizado como referência na luta dos docentes de outras unidades da federação.

É bastante evidenciado pela Orientação Pedagógica que a Coordenação Pedagógica e o Projeto Político Pedagógico são intrínsecos e formam a tessitura da Gestão Democrática nas escolas, ora se o segundo refere-se à identidade de cada unidade escolar o outro dinamiza, fortalece e reconstrói os processos, o trabalho docente e as relações no âmbito educacional. Imprime autonomia, capacidade de criação e transformação social, humaniza o espaço escolar e traz a possibilidade de se concatenar ideias e ideais com a comunidade. Além disso, o espaço-tempo da Coordenação Pedagógica possibilita a formação continuada e a valorização do trabalho dos profissionais da educação.

Para que este espaço se efetive, o coordenador pedagógico precisa ter resguardada sua função e seu plano de ação deve estar afinado com o Projeto Político Pedagógico. O documento traz orientações referentes ao processo de produção do Projeto Político Pedagógico, à elaboração do plano de ação da coordenação pedagógica e das funções e participações de cada um nesses processos.

O Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal foi publicado em fevereiro deste ano. Sua função é regulamentar e normatizar as ações que permeiam a Gestão Democrática nas unidades escolares,

subsidiando o planejamento e “garantindo a participação ativa e consciente da comunidade escolar”.

Foi instituído um Grupo de Trabalho no ano de 2014 para a elaboração do documento. Esse grupo foi composto por representantes das Subsecretarias de Educação e órgão colegiados, respeitando o princípio de representatividade da Lei de Gestão Democrática.

O documento foi estruturado pelo governo anterior e revisado e implementado pelo atual governo, ou seja, atravessou uma transição de poder público, entretanto, seus princípios foram respeitados, tanto que o atual Secretário de Educação publicou o Regimento.

No que toca a organização pedagógica, que foi contemplada em seus diversos aspectos, traz as atribuições de cada profissional e prepondera como função da Coordenação Pedagógica planejar, orientar e acompanhar atividades didático-pedagógicas que deem suporte ao Projeto Político Pedagógico. Além disso, divide a responsabilidade de planejar, avaliar e realizar as coordenações pedagógicas com a equipe gestora, todos os profissionais da unidade escolar em articulação com as equipes de coordenação das Coordenações das Regionais de Ensino e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

No que se refere à estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, está em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, oferecendo todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em regime de Gestão Democrática, acrescentando-se os Centros de Ensino Especial, destinado aos estudantes com necessidades educacionais especiais de forma complementar, suplementar ou substitutiva do ensino regular. Os Centros Interescolares de Línguas que oferecem Língua Estrangeira Moderna exclusivamente aos estudantes das escolas públicas do Distrito Federal. As Escolas Parques que oferecem atividades complementares e intercomplementares ao currículo. As Escolas Parques ainda não contemplam todas as Regiões Administrativas do Distrito Federal.

Todos os documentos utilizados nesta pesquisa apontam, sumariamente, para a Gestão Democrática e formam uma tessitura com os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São documentos

recentes e que apontam caminhos, orientações e subsídios para o processo de implantação da Gestão Democrática. Ressalta-se que uma mudança de paradigma não acontece de forma instantânea, prova disso que, passados quase vinte anos da publicação da Lei Darcy Ribeiro é que o processo de implementação da Gestão Democrática vem iniciando sua consolidação de forma regulamentar no Distrito Federal. Ainda que este seja um desejo de todos no Distrito Federal, temos um longo caminho a percorrer para que antigos ranços sejam superados e que a Educação no Distrito Federal seja palco do respeito e do profissionalismo docente que almejamos.

Quanto às questões mais evidentes neste processo como o tipo de participação que queremos da comunidade escolar, a importância da ressignificação do espaço-tempo da coordenação pedagógica, a real necessidade de se fazer com que o Projeto político Pedagógico seja de todos, funcione e, sobretudo, seja avaliado, enfim, questões que parecem óbvias são pouco discutidas. Além disso, os informes e decisões cotidianas têm um peso muito mais efetivo na dedicação do coletivo da escola, durante os encontros coletivos, do que as discussões pedagógicas e o registro formal dos “insights” que acontecem nessas coordenações coletivas e acabam se perdendo. Não tem havido um aproveitamento dos espaços-tempo coletivos como foi proposto pelos professores que lutaram pela coordenação pedagógica há décadas atrás, aqui no Distrito Federal, que argumentavam que esse espaço traria a melhoria da qualidade social da Educação.

Outro tema recorrente nos documentos trata da valorização dos profissionais da educação. Ora, quando se fala em valorizar, obviamente, houve uma perda de valor. Isto nos leva a refletir sobre a formação docente e o estado democrático nas escolas.

Vimos de um período de duas décadas de Ditadura Militar, de sufocamento dos ideais e da produção livre e libertadora. Experimentamos um longo período de segregação social e como exposto, anteriormente, uma mudança de “modelo” ou estado das coisas não se faz de forma instantânea. As mudanças são processuais. A Educação Brasileira sempre seguiu modelos e pensadores estrangeiros, especialmente, norte-americanos ou europeus. Realidades muito distantes da nossa, a começar pelo fato de que os europeus

foram colonizadores e os norte-americanos, vivenciaram uma colonização de povoamento e não exploratória como a nossa. Levou certo tempo para que Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Demerval Saviani e outros brasileiros tivessem seus estudos e trabalhos reconhecidos. Nota-se que a desvalorização docente no Brasil constituiu-se historicamente, de forma repressora e violenta e trouxe consequências amargas, que ainda saboreamos.

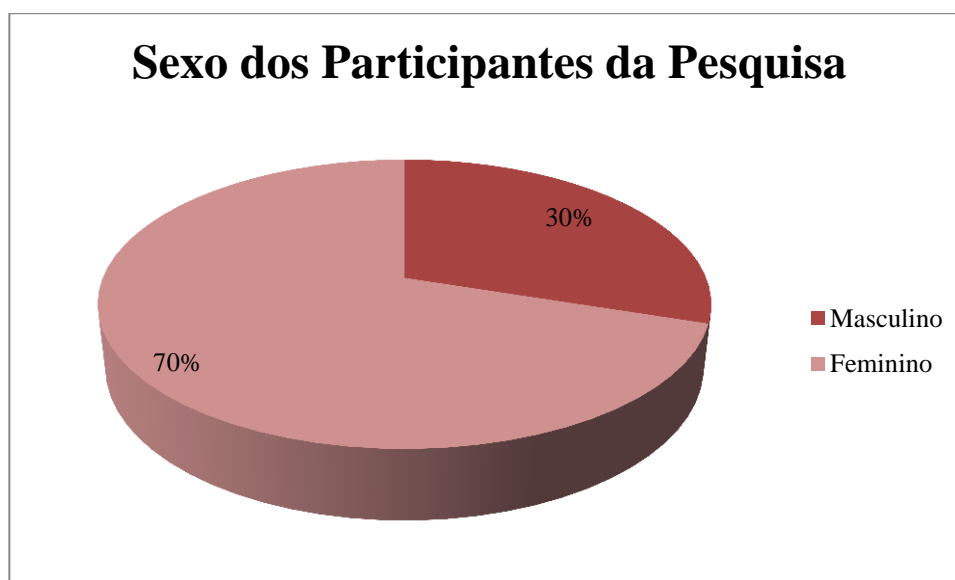
Outro ponto comum aponta para a participação da comunidade escolar. Para que esta participação, de fato aconteça, de forma democrática, faz-se necessário compreender o processo democrático, conhecer as necessidades e anseios da comunidade em que a escola está inserida, tornar os processos pedagógico, administrativo e financeiro transparentes e inteligíveis a este público e promover relações harmônicas e de caráter promissor com a comunidade. Na maioria das vezes, os pais são chamados na escola para ouvirem os resultados alcançados pelos filhos ou reclamações, sendo assim, estão sendo excluídos do processo de gestão participativa. É preciso que haja uma consciência de que participação se quer desses pais e de como esta participação se dará.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a coleta de dados, foram distribuídos catorze questionários, sendo respondidos apenas dez. Os questionários continham as mesmas perguntas para todos os participantes, afinal, todos são docentes, independente da função que estão desempenhando no âmbito educacional. No entanto, percebeu-se que a função desempenhada influenciou de forma contundente nas respostas. Ora, ao desempenhar uma função numa instituição, assume-se a identidade daquela função, portanto, toda a construção de conhecimentos e experiências, torna-se parte de uma nova identidade. Ainda que, dentro da função a ser desempenhada, estejamos equivocados ou, até, desnorteados quanto às nossas atribuições funcionais, busca-se exercer uma identidade profissional.

As figuras abaixo mostram dados dos participantes da pesquisa. Estes dados apontam para um retrato do ambiente escolar do Centro de Ensino Fundamental Professora Maria do Rosário Gondim da Silva.

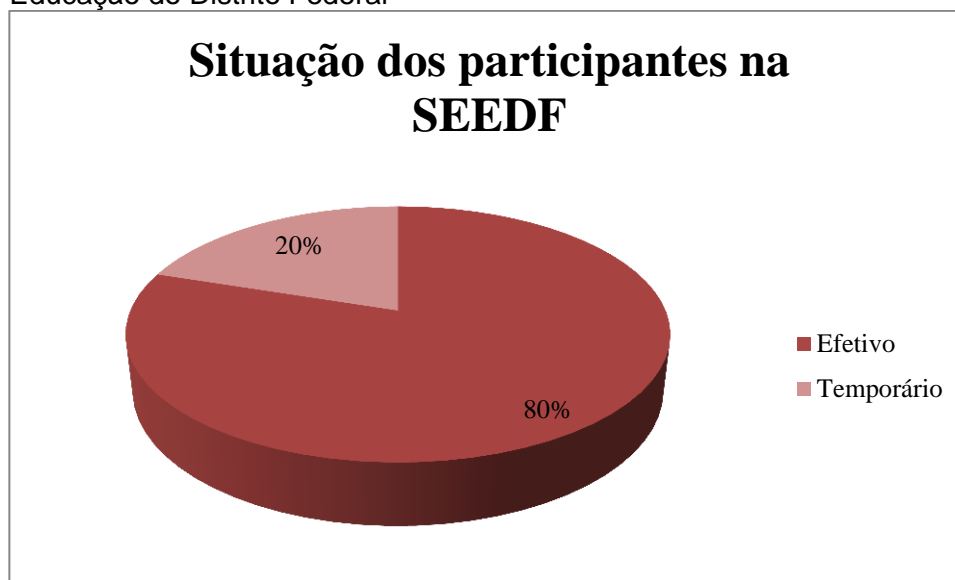
Gráfico 1 – Sexo dos Participantes



Fonte: A própria autora, 2015

A maior parte dos profissionais que atuam no Centro de Ensino Fundamental Professora Maria do Rosário Gondim da Silva é do sexo feminino, o que comprova a feminização do trabalho docente no Brasil.

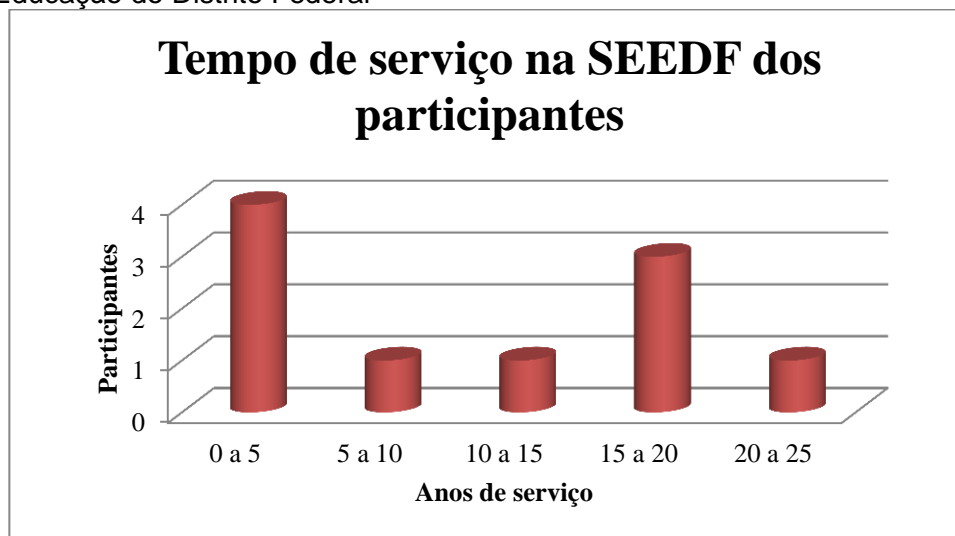
Gráfico 2 – Situação funcional dos participantes na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal



Fonte: A própria autora, 2015

A maioria dos docentes é do quadro efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

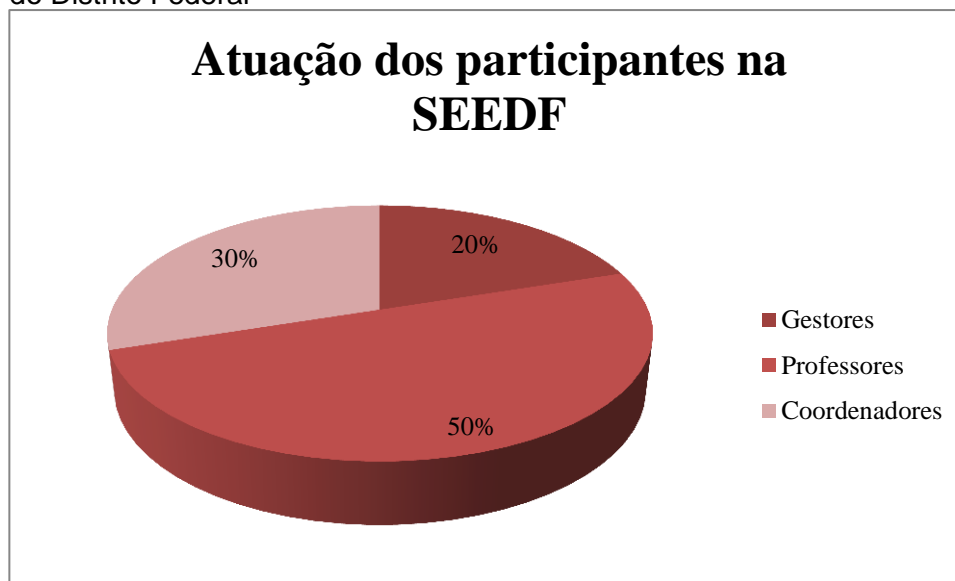
Gráfico 3 – Tempo de serviço dos participantes na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal



Fonte: A própria autora, 2015

O Centro de Ensino Fundamental Professora Maria do Rosário Gondim da Silva tem desde professores recém-chegados no exercício docente, até professores bastante experientes. Esta diversidade oxigena as trocas de experiências.

Gráfico 4 – Atuação dos participantes na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal



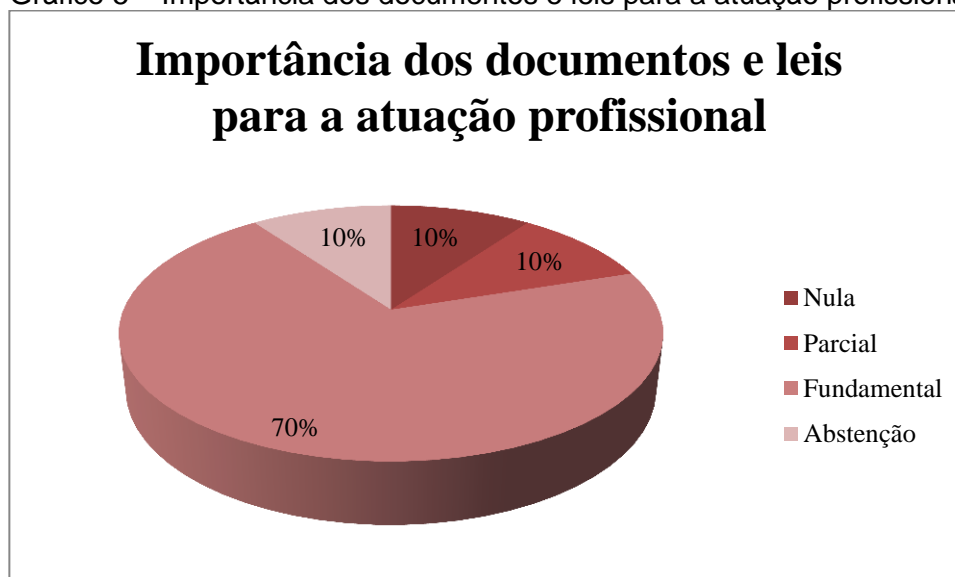
Fonte: A própria autora, 2015

No contexto estrutural da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e em consonância com todos os documentos que norteiam ou respaldam as práticas docentes, nota-se que há muito a se avançar em relação à efetivação da gestão democrática nas escolas. Apesar da estrutura organizacional contribuir para a efetivação da gestão democrática, garantindo os espaços de debate, participativos e propositivos, outras questões precisam ser consideradas. Além da quebra de paradigmas em relação às práticas docentes, temos que demandar uma atenção cuidadosa ao poder simbólico que entremeia as relações. Há que se considerar, também, que apesar de estarmos inseridos num estado democrático, desde 1985 quando houve o fim da ditadura militar, ainda estamos num processo construtivo e constitutivo da democracia. Em verdade, o Estado Democrático brasileiro vem dando seus primeiros passos e a gestão democrática nas escolas do Distrito Federal vem sendo gerada. As sementes foram lançadas e para começarem a germinar,

necessitam do cuidado de todos. Esta responsabilidade vai desde os gestores até a comunidade. Gerar uma nova consciência não acontece de forma instantânea.

Observou-se que os participantes entendem o valor dos documentos norteadores da prática docente, entretanto, demonstram sua insatisfação ou desconhecimento com relação à sua aplicabilidade. Além de se compreender que tais documentos respaldam sua prática, apontou-se para sua inoperância com relação à realidade escolar. Considerando-se que 80% dos participantes apontaram que há espaço para conhecimento e estudo dos documentos norteadores da prática docente nas coordenações pedagógicas, estamos diante de um contexto obscurecido por práticas arraigadas ou por uma inerente cultura de se tornar pública a lei ou a organização do trabalho pedagógico, sem que necessariamente se aplique o que está posto. A figura abaixo mostra as respostas.

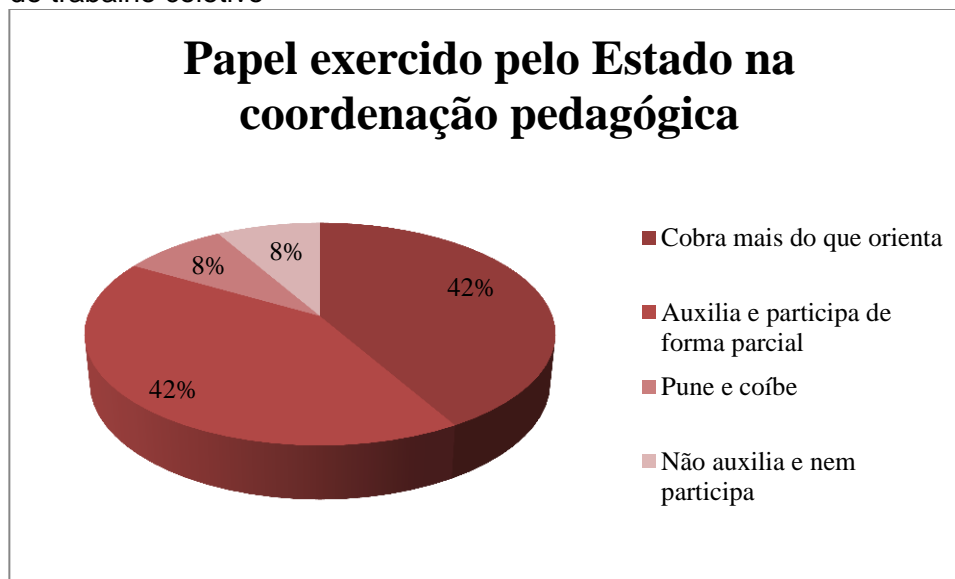
Gráfico 5 – Importância dos documentos e leis para a atuação profissional



Fonte: A própria autora, 2015

No que concerne ao papel do Estado, aqui representado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e pela Coordenação Regional de Ensino, na construção do trabalho coletivo na escola, tivemos as seguintes respostas:

Gráfico 6 – Atuação do Estado na coordenação pedagógica e na construção do trabalho coletivo



Fonte: A própria autora, 2015

Nota-se que, das seis opções apresentadas, duas foram descartadas pelos participantes, sendo elas: orienta e acompanha e auxilia de forma fundamental. Verifica-se que o Estado não tem desempenhado seu papel pedagógico com excelência, porém, não está inerte ou neutro à coordenação pedagógica. Percebe-se que os docentes sentem-se muito cobrados pelo Estado, ao mesmo tempo que sentem-se auxiliados e percebem de forma evidente esta participação. A força e o poder simbólico estão latentes nesta participação do Estado, considerando que as respostas não evidenciam de forma clara a participação, a não ser quando alguns participantes apontam para a coerção e punição ou para a ausência total de participação, demonstrando uma insatisfação total quanto à atuação do Estado nas questões pedagógicas ou relativas à qualidade do ensino.

Quanto aos empecilhos para a construção do trabalho coletivo, os mais apontados foram:

- 70% dos respondentes apontaram o desinteresse por parte dos professores e o individualismo por parte de alguns colegas.
- 60% dos respondentes apontaram a falta de organização do trabalho pedagógico e cobranças burocráticas (diários, prazos, informes administrativos).

- 40% dos respondentes apontaram coletivas muito mais destinadas ao repasse de informações e assuntos de interesse da gestão ou da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Esses dados mostram que a administração da escola se sobrepõe à organização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, à qualidade de ensino. O desinteresse e individualismo docente serão uma tendência forte numa escola em que questões burocráticas e informes ocupam a maior parte do espaço-tempo coletivo. Informações que poderiam ser repassadas por escrito e serem abordadas em caso de dúvida, são tratadas com excelência e os problemas e dificuldades enfrentados no âmbito educacional, a avaliação do trabalho docente e das outras instâncias, bem como, do Projeto Político Pedagógico ficam a desejar. Um dos professores pesquisados¹ apontou que os espaços coletivos acontecem, porém de forma parcial e em alguns casos não ajuda. Outro respondente destacou que:

Todos esses espaços ocorrem, contudo ocorrem sem serem avaliados ou discutidos. (P. 10)

Em relação à contribuição do espaço-tempo da coordenação pedagógica com o trabalho em sala de aula, as respostas subentenderam que está bastante aquém do esperado. Reconhece-se o valor desse espaço, porém seu significado está deturpado, sendo assim, a contribuição fica comprometida. Veja a explicação de três respondentes:

Quando há discussões de projetos as coordenações pedagógicas coletivas são úteis, mas para o trabalho individualizado, não é. (P. 5)

¹ Os professores foram identificados com a letra P, seguida de um número.

Com a participação dos professores e quando há exposição de práticas e ideias inovadoras e diversificadas. (P. 8)

A coordenação pedagógica, ultimamente, só tem informes, não está contribuindo em nada para o trabalho em sala de aula. (P. 1)

O poder simbólico, apesar de latente, é observado por alguns respondentes. Destaco três falas que esclarecem de forma tímida a presença do braço forte do Estado e da gestão nas relações estabelecidas no âmbito educacional.

Há o exercício da força em parte. Contudo, o corpo docente possui liberdade e autonomia, ao meu ver. (P. 10)

Infelizmente, muitos gestores, apesar de acreditar em seu papel na escola, não exercem o mesmo de forma correta, oprimindo e causando mais estresse no grupo de professores. (P.9)

Nem sempre é de forma democrática, às vezes é imposto e acatamos. (P. 5)

Observa-se que as relações de poder causam, além do desconforto, uma tendência ao individualismo, ou seja, as relações de poder interferem de forma pontual no exercício do trabalho coletivo, conseqüentemente nos seus espaços-tempo. As respostas a seguir, a respeito do “boicote”, por parte dos docentes, em decisões coletivas, mostram a aversão às relações de poder.

Existe boicote quando há interesse particular. (P. 5)

Às vezes, quando há imposição da direção. (P. 8)

Em parte. Desinteresse ou interesses pessoais algumas vezes prevalecem. (P. 10)

Fica clara, portanto, uma reação desorganizada ao poder simbólico. Esta desorganização individualiza e gera desqualificação do trabalho docente, com isso, o espaço-tempo coletivo é mais fácil de ser manipulado e perde seu significado. Nesta perspectiva, a identidade profissional do coordenador pedagógico é subjugada ao “faz tudo”, como indicou um respondente. Um grupo necessita de liderança para caminhar em consonância e no âmbito educacional do Distrito Federal esta liderança está subjugada pelas relações de poder, pela sobreposição dos aspectos administrativos sobre o pedagógico, sobre a aparente falta de tempo, sobre as inúmeras demandas emergenciais, que poderiam ser dirimidas se houvesse um planejamento e uma organização mais efetiva nas escolas. Houve uma unanimidade, entre os respondentes, em reconhecer que as atribuições funcionais dos coordenadores pedagógicos são deturpadas, que o plano de ação, ainda que exista, fica em segundo plano, que os afazeres administrativos e até os próprios docentes consomem suas verdadeiras atribuições. Percebe-se nitidamente que a identidade profissional do coordenador pedagógico no Distrito Federal está obscurecida. Como ressalta um dos respondentes:

Todo o processo fica comprometido quando uma das peças não funciona na função para a qual foi destinada. (P. 6)

Enfim, percebe-se que o espaço da coordenação pedagógica torna-se muito mais intuitivo do que intencional. Muitos aspectos preponderantes são banalizados no processo de criação dos projetos como a avaliação prévia e constante. A exposição dos respondentes explica a intuição no trabalho coletivo.

Há um planejamento e intencionalidade sim, mas às vezes, o planejamento e a execução se dá de forma rápida, sem que haja um tempo hábil para todas as atividades propostas. (P. 9)

De forma intuitiva a meu ver. Nada ou muito pouco é estritamente planejado ou avaliado. O dia-a-dia e seus problemas têm consumido este espaço. (P. 10)

Ocorre planejamento quando a data é prevista no calendário, do contrário não ocorre. (P. 8)

É quase inexistente o trabalho coletivo. Nas coletivas está tendo só informes. (P. 1)

Estamos diante de uma realidade complexa e que necessita de intervenções pontuais. Os documentos e leis precisam ser aplicados. É preciso reprogramar o espaço-tempo coletivo. Temos capacidade, porém precisamos nos libertar do comodismo. As relações dialógicas precisam ser restabelecidas. O compromisso ético docente necessita ser instaurado. Não há como manter os Projetos Políticos Pedagógicos engavetados ou não formar uma resistência à perda de uma conquista, resultado de muitas lutas, que nos resguardou o espaço-tempo coletivo nas escolas do Distrito Federal. Precisamos ser aguerridos, por uma escola de qualidade, que promova a transformação social, que tanto almejamos. As atribuições funcionais no âmbito educacional necessitam ser mais elucidadas e fazer parte de uma formação antes do ingresso no trabalho. O coordenador pedagógico é o maestro dessa orquestra, que para tocar em consonância necessita de liderança, formação continuada, autonomia e gestão democrática. Não se rompe com grilhões sem formação, tampouco sem o espaço tempo de debate coletivo. A participação de todos, numa rede dialógica e cidadã é essencial.

5 CONCLUSÃO

Ao iniciar esta pesquisa, intentou-se identificar quais as implicações das relações de poder, no âmbito escolar, na construção da identidade profissional do Coordenador Pedagógico e do trabalho coletivo nas escolas. Esta questão está intimamente ligada a como e em que nível se constituem essas relações. Num ambiente aparentemente democrático, onde o poder simbólico tece a trama das relações, o trabalho coletivo configurar-se-á num imperativo. Se o estado democrático das relações está posto apenas textualmente, se não há uma ruptura com a prática de que não temos voz e nem somos agentes transformadores sociais, dificilmente se constrói um trabalho coletivo e participativo. Além disso, o poder simbólico fica evidente nesta situação. As tarefas são executadas obedecendo uma falsa lógica de necessidade real, que mantém as coisas como estão. Assim, todos perdem força e valor social. O Estado mantém seu braço forte e age e reage como lhe convém. Os docentes, gestores e comunidade permanecem na zona de conforto da reclamação e não se posicionam de forma legítima e organizada, para buscar soluções e nem para “derrubar” aquilo que não atende suas reais necessidades, tampouco se utilizam dos documentos, leis ou ferramentas para transporem esses paradigmas.

No que toca a construção da identidade profissional do coordenador pedagógico, se este professor está absorvido por funções burocráticas e administrativas ou questões disciplinares, seu trabalho ficará prejudicado e distante das necessidades de se construir um espaço-tempo de avaliação, criação, articulação, formação continuada e que promova a autonomia. Portanto, sua identidade como coordenador pedagógico estará comprometida, pois sua atuação estará estruturada em “socorrer” a todos, de forma intuitiva e não intencional, abraçando responsabilidades que não são suas e deixando de lado suas atribuições. Os participantes da pesquisa foram unânimes em reconhecer este desvio de função e seus prejuízos para a organização do trabalho pedagógico e para a articulação do trabalho coletivo. Nota-se, portanto, que apesar do respaldo legal e dos documentos que norteiam a função, a coordenação pedagógica está sujeita ao aparente embaraço

cotidiano das escolas, mas, sobretudo, a um sistema que privilegia o poder simbólico, entretido nas relações no âmbito educacional.

Observou-se, tanto na análise documental, quanto na coleta de dados que o valor dos espaços coletivos tornou-se latente entre os docentes. Há uma absorção inerte das urgências cotidianas. Apagam-se os incêndios, sem se ater as suas causas. Age-se muito mais de forma intuitiva do que intencional. Desta forma, o espaço-tempo é ocupado com questões ou situações que parecem urgentes e importantes, distanciando o trabalho docente da pesquisa, da coletividade e da profissionalização. Ora, para se construir uma identidade profissional esses aspectos são essenciais.

A coordenação pedagógica é tratada em todos os documentos e entre os participantes desta pesquisa como espaço de trabalho coletivo, formação continuada, avaliação e construção da identidade da escola. É neste espaço que os conflitos são sanados e há um fortalecimento do trabalho docente. Valorizar e ressignificar o planejamento traz a intencionalidade das ações pedagógicas e tende a dirimir o boicote, as “vontades individuais” e a coerção nas decisões. A estrutura escolar do Distrito Federal, as leis e documentos, corroboram com a democratização das escolas, portanto, necessitam muito mais de serem aplicadas do que conhecidas.

Tratando-se de uma pesquisa em Educação, a abordagem qualitativa foi bastante satisfatória, possibilitou, inclusive quantificar alguns dados, assim como o método de estudo de caso e como instrumento o questionário. Durante a coleta de dados tivemos uma greve deflagrada. Foi um período delicado, pois estava envolvida neste movimento. O pouco tempo destinado pela coordenação do curso a esse momento também foi um fator que trouxe obstáculos. Pretendeu-se analisar outras unidades escolares, porém, necessitar-se-ia de um tempo maior. Outro ponto interessante, já que uma das características do trabalho docente é a investigação, poucos professores se dispuseram a participar da coleta de dados respondendo ao questionário. A pesquisa foi desenvolvida a contento, embora tenha havido uma grande quebra processual durante o período da greve.

O compromisso desta pesquisa não é apontar culpados, tampouco, girar em torno dos problemas, mas, sobretudo, fomentar novos

questionamentos e gerar caminhos para a construção real da democracia nas escolas públicas. Observa-se que temos um aporte legal e normativo que nos garante autonomia, liberdade e um estado democrático no âmbito educacional, cabe-nos utilizar este aparato e coloca-los em prática. Esta é, sem dúvida, uma tarefa árdua e processual, porém, possível.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 9ª Edição. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Secretaria de Estado de Educação. **Lei nº 4751 - Sistema de Ensino e Gestão Democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal - DODF 08/02/2012**.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação Pedagógica Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica Nas Escolas**. – Brasília, 2014

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 284, de 31 de dezembro de 2014**. – Brasília, 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**, 6ª ed. – Brasília, 2015.

CASTRO, Magali de. **Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bordieu: do poder formal, pessoal e simbólico ao poder explícito**. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100002.br/scielo.php?>. Acesso: 30 ago. 2015.

FRANCO, Maria Amélia. **Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade**. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>>. Acesso: 30 ago. 2015

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** . 17ª ed Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra. 1987.

HIPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, profissionalização e identidade: contribuições para a constituição de um campo de estudo** – 2003. Disponível em:

<http://www.academia.edu/1537754/Trabalho_docente_profissionaliza%C3%A7%C3%A3o_e_identidade_contribui%C3%A7%C3%B5es_para_a_constitui%C3%A7%C3%A3o_de_um_campo_de_estudo>. Acesso em: 30 ago. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola** - Teoria e Prática. 6ª ed. São Paulo, Ed. Heccus. 2013.

LUDKE, Menga e ANDRE, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo, EPU, 2006.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente** - Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7ª ed. Petrópolis, Ed Vozes. 2012.

TRATENBERG, Maurício. **Relações de Poder na Escola** – 2001. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/007/07trag_escola.htm Acesso em: 30 ago. 2015.

VENTURA, Magda Maria. **O estudo de caso como modalidade de pesquisa**. Revista SOCERJ. 2007. Disponível em: http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf. Acesso em 29 set. 2015.

APÊNDICE 1 - Questionário para Professores



Universidade de Brasília – UnB
Centro de Formação de Professores – CFORM / UnB
Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

Prezada Professora,

Prezado Professor,

Encontro-me num processo de formação continuada, através da Universidade de Brasília, em convênio com a Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa e na intenção de associar o conhecimento científico à prática efetiva, solicito sua contribuição, respondendo às questões abaixo. Esclareço que não se faz necessária sua identificação e que sua participação é facultativa.

Para responder as questões, considere o ano letivo de 2015.

Agradeço sua disposição e deixo meus contatos, em caso de dúvida.

Atenciosamente,

Fernanda Fantini

61 – 98174758

fantinivieira2@hotmail.com

1. Informe seus dados:

1.1 Sexo: _____

1.2 Tempo de atuação na SEDF: _____

1.3 Efetivo ou temporário? _____

1.4 Você atua como professor, coordenador ou gestor? _____

2. Quais são os principais impedimentos para a construção do trabalho coletivo na escola?

- Falta de organização do trabalho pedagógico
 - Desinteresse dos professores
 - Coletivas muito mais destinadas ao repasse de informações ou assuntos de interesse da gestão e da SEDF
 - Dificuldades relacionais e de entendimento entre os profissionais
 - Cobranças burocráticas (diários, prazos, informes administrativos)
 - Projetos chegam prontos e não atendem as reais necessidades dos professores e estudantes
 - Tempo real destinado ao planejamento e dinâmica das coordenações coletivas
 - Projetos impostos pela SEDF ou regional de ensino
 - individualismo por parte de alguns colegas
 - Outros. Especifique _____
3. O Estado, aqui representado pela SEDF ou pela Regional de Ensino, exerce que papel junto à coordenação pedagógica na escola e à construção do trabalho coletivo?
- Orienta e acompanha
 - Cobra mais do que orienta
 - Pune e coíbe
 - Auxilia e participa de forma parcial
 - Auxilia e participa de forma fundamental
 - Não auxilia e nem participa
4. Há espaço nas coordenações pedagógicas coletivas para conhecer e estudar as leis, portarias e documentos que norteiam a atuação profissional dos docentes?
- Sim Não. Você busca informações? _____
5. Qual é a importância das leis, portarias e documentos, expedidos pelo MEC e/ou SEDF, para sua atuação profissional na escola?
- Nula. Explique _____
 - Parcial. Explique _____

() Fundamental Explique _____

6. Os espaços de trabalho coletivo (coordenações, conselhos de classe, reuniões de pais, avaliações pedagógicas etc) são utilizados de maneira a contribuir com a qualidade do ensino e com a busca de soluções para conflitos e problemas enfrentados na escola?

() Sim Explique _____

() Não Explique _____

7. De que forma as coordenações pedagógicas coletivas contribuem com seu trabalho em sala de aula? Explique sua resposta.

8. As relações no âmbito escolar acontecem de forma democrática ou há um exercício da força, dos gestores e do Estado, para com os professores e coordenadores pedagógicos?

9. Há um “boicote” por parte dos docentes em relação a determinadas decisões coletivas na escola? Por que?

10. Você observa, que há uma tendência dos profissionais da educação, considerando aqui professores, coordenadores e gestores, de agirem de acordo com sua vontade individual, em detrimento do trabalho coletivo? Explique.

11. O trabalho coletivo realizado na escola acontece de forma intencional, com um planejamento formal, com objetivos estabelecidos a partir de uma avaliação prévia, sendo avaliado o processo e os resultados obtidos ou de forma intuitiva, sem um planejamento formal, com objetivos diversos e sem avaliação do processo ou dos resultados? Por que?

12. Os coordenadores pedagógicos possuem funções claras? Você conhece o plano de ação dos coordenadores pedagógicos da escola? Comente.

13. Você observa que, mesmo com todo o esforço dos coordenadores, há um prejuízo da organização do trabalho pedagógico, porque estes profissionais são absorvidos por funções administrativas ou destinadas aos gestores e até mesmo aos professores? Comente.

APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: A identidade profissional do coordenador pedagógico face às relações de poder estabelecidas no âmbito educacional do distrito federal: Equipe gestora, professores e estado, sob a responsabilidade da pesquisadora Fernanda Fantini Vieira de Souza.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender, a partir da coleta de dados documentais e da análise dos questionários, ações que constroem uma identidade profissional para o Coordenador Pedagógico, horizontalizam as relações e fortalecem o espaço e o trabalho coletivo.

Na sua participação você deverá responder de forma simples e objetiva as treze questões do questionário. As respostas serão analisadas à luz do referencial teórico, dos documentos analisados e comporão um relatório que será construído a partir dos resultados coletados.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos em sua participação são mínimos uma vez que lhe é garantido o anonimato de suas informações. Os benefícios serão suscitar novos questionamentos e investigações científicas sobre o tema.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Fernanda Fantini Vieira de Souza, fone: 61 98174758 ou no CEF PMRGS. Poderá também entrar em contato com a Dr^a Liliâne Campos Machado ou com a Professora Tutora Sônia Regina Diniz na UNB – CEAM/NEAL/CFORM – Pavilhão Anísio Teixeira, sala 149 – campus Darcy Ribeiro CEP: 70.910-9000 – (61) 31070828 e 31070827.

Brasília, _____ de novembro de 2015.

Assinatura da pesquisadora

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa