



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

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO  
NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:  
O caso de um Centro Educacional do Distrito Federal

Juliana Ruas de Menezes Rodrigues

Professora-orientadora Dra. Rosana César de Arruda Fernandes  
Professora monitora-orientadora Mestre Maria Antônia Honório Tolentino

Brasília-DF, Junho de 2013

Juliana Ruas de Menezes Rodrigues

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO  
NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:  
O caso de um Centro Educacional do Distrito Federal

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 da Professora-orientadora Dra. Rosana César de Arruda Fernandes e da Professora monitora-orientadora Mestre Maria Antônia Honório Tolentino.

Brasília-DF, Junho de 2013

TERMO DE APROVAÇÃO

Juliana Ruas de Menezes Rodrigues

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO  
NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:  
O Caso de um Centro Educacional do Distrito Federal

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

---

Professora-orientadora Dra. Rosana  
César de Arruda Fernandes  
UnB/SEDF

(Professora-orientadora)

---

Professora monitora-orientadora Mestre  
Maria Antônia Honório Tolentino  
UnB/SEDF

(Monitora-orientadora)

---

Prof. Mestre Evanilson Araújo Santos - SEDF  
(Examinador Externo)

Brasília, Junho de 2013

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
Problematização.....	8
Objetivos.....	9
Justificativa.....	10
1 METODOLOGIA.....	11
1.1 Sujeitos da Pesquisa.....	11
1.2 Campo de pesquisa.....	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
2.1 Organização Escolar.....	13
2.2 Gestão Escolar.....	17
2.3 O papel do gestor escolar na comunidade.....	19
2.4 O coordenador e o gestor como agentes de transformação na escola...	19
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	26
3.1 Análise do Questionário dos Professores.....	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS.....	41
APÊNDICES.....	44

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo realizar uma pesquisa envolvendo o papel do gestor escolar, por meio do coordenador pedagógico, na coordenação pedagógica de um Centro de Ensino Fundamental do Distrito Federal. Para compreender o contexto em que ocorre foi necessário vivenciá-lo, o que demanda uma pesquisa de cunho qualitativo, em que foi usado um questionário com perguntas abertas aos professores e ao Diretor e Vice-Diretor da escola pesquisada. A análise das informações revela que o professor coordenador pedagógico realmente auxilia o professor, mas de uma forma empírica, desconhecendo a legislação sobre suas atribuições, apontada por diversos estudiosos da educação, que buscam compreender como o coordenador tem sido visto e como pode atuar frente às situações que ocorrem no dia-a-dia de um estabelecimento de ensino. Por meio da pesquisa realizada, pude perceber que tanto professores quanto os próprios coordenadores ainda não possuem essa clareza, o que acaba tornando a coordenação pedagógica com outros fins que ainda não prioriza a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-Chave: Gestor Escolar, Coordenação Pedagógica, Coordenador Pedagógico

## INTRODUÇÃO

A escola, enquanto instituição social tem como papel a disseminação do conhecimento historicamente construído pela humanidade. Segundo Dourado (2007) a educação deve ser entendida como um amplo processo de socialização e cultura, um lócus para produção e aquisição do saber. O autor enfatiza que nessa instituição, as políticas, a gestão e o processo de ensino-aprendizagem se organizam, de forma coletiva ou não, objetivando a formação.

Assim sendo, a escola deve ser palco de relações sociais por meio da exploração e reflexão dos saberes de forma crítica para a construção do conhecimento. O objetivo deve ser garantir a formação de um cidadão consciente e transformador de sua realidade em prol de uma sociedade igualitária e justa para todos. Portanto, deixa de ser concebida como mera transmissora de saberes e instrumento de manutenção do sistema, para ser identificada como um ambiente que propicia a troca e a interação entre seus entes. Troca essa que ocorre, por meio da reflexão e criticidade do seu próprio ambiente social e político, de forma a interagir com a sociedade, a fim de preservar e/ou modificar sua sistemática a favor do bem estar social.

Entretanto, essa é uma realidade em que há um longo caminho a percorrer para alcançá-la, a começar pela própria formação de seus professores, que:

[...] supõe profissionais do ensino com sólida formação básica. [...] Os profissionais da educação, dada a disponibilidade de informações cada vez mais rápidas e disponíveis que, de certo modo, deixam de ser propriedade exclusiva de especialistas, deverão, não só estar a par dos instrumentos e conteúdos que as disponibilizam como exercer sua autoridade em bases críticas e reflexivas (CURY, 2006, p. 9).

As novas exigências educacionais clamam por um professor capaz de adequar o trabalho que realiza às novas realidades da sociedade atendendo o aluno em suas necessidades. Esse profissional precisa de uma formação ampliada, o que seria, segundo Libâneo (2002, p. 10),: a "[...] capacidade de aprender a aprender, competências para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio

da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias".

É imprescindível que o aluno frequente uma escola com a qual se identifique, e em meio a tanta diversidade, seja capaz de construir sua identidade com autonomia, e que nesse ambiente tenha profissionais sensíveis, capazes de ter uma postura de escuta (FREIRE, 2008), em que o trabalho pedagógico esteja fundamentado nas histórias de vida dos alunos, para que, assim, sejam capazes de vencer seus próprios desafios e conduzir sua própria vida.

Não há uma solução mágica para enfrentar os desafios presentes na sala de aula, portanto é fundamental que o professor encare o caráter processual de mudança da realidade em que aluno e professor vivem.

Por ser um conjunto de determinantes da realidade concreta que colabora para tal problemática, no meio educacional, o professor deve aliar-se a outros profissionais da educação, entre eles, o diretor e o coordenador pedagógico, em busca de soluções. Essa atitude de cunho coletivo deve estar fundamentada no Projeto Político Pedagógico, para que a escola possa ser um espaço de descobertas e de conhecimento. Para que isso aconteça, é necessário o resgate do professor como sujeito de transformação, em que, ao exercer o seu papel possibilite a mudança do outro, de si e da realidade na qual está inserido.

É preciso acreditar no processo de humanização dos sujeitos e no caráter transformador do conhecimento; portanto, o trabalho pedagógico realizado pelo professor deve ter como enfoque a mediação pedagógica, analisando os saberes, a experiência e os significados que os discentes trazem ao ambiente escolar, de maneira que o seu potencial cognitivo, seus interesses e sua forma de pensar sejam considerados (FREIRE, 2008).

Assim, torna-se clara a importância da formação continuada dos professores, pautada no direito expresso em Lei, em que dois terços das horas semanais trabalhadas devem ser exercidas em sala de aula, e o restante dedicado à aquisição de conhecimentos, de acordo com a Constituição de 1988. Entretanto, a contextualização histórica do processo educacional mostra que o período destinado à formação pode ser uma característica recente.

O processo de institucionalização da formação na educação brasileira tem sido registrado por diversos estudiosos que apontam a necessidade de que essa formação seja viabilizada na própria escola (CANDAU, 2003 e FUSARI, 2003).

Na tentativa de consolidar essa formação na escola, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por meio da Portaria nº 27, de 1 fevereiro de 2008, pontua quais são os espaços e tempos para que ela ocorra, e para articular esses momentos, apresenta as atribuições que devem ser exercidas pelo coordenador pedagógico, sugerindo que seja feita uma avaliação do trabalho realizado pelos profissionais.

Mediante a perspectiva apresentada sobre a importância da formação, a necessidade do coordenador pedagógico e por vivenciar a realidade de uma escola em que alguns percalços impedem o alcance de alguns objetivos, surgem vários questionamentos: quais são as atribuições do coordenador? Ele tem articulado o trabalho pedagógico entre os professores? Sente-se realizado com sua atuação na escola em que desenvolve sua função? A escola tem condições para apoiar sua prática?

### Problematização

Avanços significativos vêm sendo construídos na área da educação, especialmente com a institucionalização da Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), e o Plano Nacional de Educação (PNE), que trazem em seu bojo os princípios da gestão democrática, a qual tem sido defendida para garantir os processos coletivos de participação e tomada de decisão no âmbito da gestão escolar, principalmente a respeito da Educação Básica.

A gestão democrática envolve mudanças nas estruturas organizacionais. Requer mudança de postura, de paradigmas. É necessária a participação coletiva e o envolvimento efetivo de todos os segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios da escola, sejam eles pedagógicos, ou administrativos, ou referentes aos recursos, na construção de um processo ensino-aprendizagem com a contribuição do gestor. Instituições em que os gestores agem em posição de

superioridade, ditando regras e pouco se envolvendo com o pedagógico, na maioria das vezes, inviabilizam a gestão democrática e o foco no sucesso da aprendizagem.

O poder autoritário deve ser desvinculado do saber, e a relação entre professores e alunos, assim como entre alunos e gestores deve acontecer de forma horizontal, utilizando os conceitos da gestão democrática, em que a escola é gerida por um colegiado, que conta com a participação de integrantes de todas as instâncias envolvidas, promovendo o compartilhamento de decisões e informações na administração pedagógica da escola.

Seguindo os princípios da gestão participativa, a coordenação pedagógica não deve se concretizar como trabalho individual apenas, o que levaria ao isolamento profissional, mas como um trabalho de colaboração e interação. O coordenador pedagógico tem a função de ser o articulador pedagógico e assim, proporcionar ao grupo, um espaço de reflexão e colaboração, em que todos os envolvidos possam ser ouvidos, e com o objetivo de promover a aprendizagem do aluno, formando um cidadão reflexivo e questionador, com o objetivo de transformar sua realidade.

Diante do exposto, e nesse sentido, fica definido como problema a ser compreendido Como ocorre a participação do gestor, por meio do coordenador pedagógico no espaço tempo da coordenação pedagógica?

## Objetivos

Essa pesquisa tem como objetivo geral :

- investigar a participação do coordenador pedagógico no espaço tempo da coordenação pedagógica.

E para responder à questão central foi necessário definir como objetivos específicos:

- investigar a participação e atuação do gestor por meio do coordenador pedagógico nas coordenações pedagógicas dos professores de um Centro Educacional da CRE Gama, no Distrito Federal, que atuam no Ensino Médio, com turmas de 1º, 2º e 3º anos;

- analisar como acontece o planejamento das coordenações pedagógicas da escola;
- investigar como foi contemplado o espaço da coordenação pedagógica no PPP da escola;

### Justificativa

Numa sociedade desigual e heterogênea, como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel em relação à democratização do ensino e à formação do cidadão. Deve ser levada em consideração a necessidade de se construir um modelo de gestão escolar que busque superar o autoritarismo, com um clima organizacional favorável à construção coletiva, num movimento de democratização e qualificação da escola pública. Uma organização em que todos participam, coletivamente, das construções do dia-a-dia na escola.

Portanto, a participação do gestor no espaço tempo da coordenação pedagógica torna-se essencial, criando assim, um ambiente propício para estimular a realização de trabalho conjunto. Além disso, é um aliado dos coordenadores da escola, ao passo que desenvolve na coordenação coletiva atividades que exige o trabalhar juntos, além de direcionar o trabalho para o alcance das metas e objetivos propostos. Atua, então, ajudando o coordenador a mediar e articular o trabalho pedagógico da escola, agindo entre os contextos, práticas e personagens, estimulando o planejamento e a organização dessa construção e buscando a boa qualidade das ações educacionais participativas.

Por fim, esta pesquisa tem como objetivo principal buscar a compreensão do trabalho exercido pelo gestor, buscando interagir com o trabalho pedagógico realizado na escola, por meio do coordenador pedagógico no cotidiano escolar.

## 1 METODOLOGIA

A metodologia a ser utilizada nesta pesquisa será pautada na abordagem qualitativa, na busca de compreender os dados obtidos por meio do instrumento utilizado.

Esta perspectiva considera que o conhecimento é fundamental na experiência, não levando em conta princípios preestabelecidos (GIL, 2002). No raciocínio indutivo, a generalização deriva de observações de casos da realidade concreta. A observação da realidade enseja que o pesquisador participe do contexto a ser investigado, na busca de elementos que o possibilitem compreender a questão investigada.

A compreensão do contexto investigado possibilita ao investigador o contato com situações singulares, que ocorrem em um determinado espaço histórico e social. Nesta perspectiva Moroz e Gianfaldoni, (2002, p. 9) abordam que: "a produção de ideias e, portanto, do conhecimento, tem um caráter social: as ideias e o conhecimento são representações da vida do ser humano, num dado momento de sua história"; em outras palavras, o conhecimento reflete o contexto social no qual é produzido. Ao lado disso, o conhecimento não é fruto da atividade isolada do ser humano; ao contrário, tem um caráter coletivo, mesmo quando formulado ou defendido por um único homem.

A investigação do contexto em que a questão pesquisada ocorre, necessita ser planejada pelo pesquisador, para tanto, será utilizado o questionário, que poderá possibilitar o recolhimento de elementos que subsidiem os pressupostos básicos e essenciais, a interpretação e reflexão do problema da pesquisa.

O questionário será composto de itens fechados com opções de respostas.

### 1.1 Sujeitos da Pesquisa

O universo da pesquisa foi constituído por professores de uma escola de Ensino Médio, onde a pesquisadora trabalha. Nela, atuam 43 (quarenta e três) professores, sendo 25 (vinte e cinco) de Ensino Médio e 18 (dezoito) no Ensino

Fundamental do 6º ao 9º ano; dentre eles tirou-se uma amostragem de 22 (vinte e dois) entrevistados de ambos os sexos, sendo 20 (vinte) professores, 1 (um) Diretor, 1 (um) Vice-Diretor, e com experiências na docência acima de 5 anos. Ressalte-se que foram distribuídos 2 (dois) questionários.

## 1.2 Campo de pesquisa

A escola de Ensino Médio foi escolhida devido ao fato de ser o local de trabalho da pesquisadora, o que facilita o acesso ao local pesquisado, tanto quanto ao contexto e aos sujeitos pesquisados.

Foi feita a solicitação à direção da escola, por meio de pedido escrito, que autorizou a realização da pesquisa. Durante a Coordenação Coletiva, realizada no dia 12 de novembro de 2012. Houve uma conversa com os professores e coordenadores sobre a importância da participação deles na obtenção de indicadores que contribuiriam para a compreensão da questão investigada. Alguns professores aceitaram responder ao questionário, naquele momento.

Esta pesquisa está estruturada em três partes: a primeira delas centra-se na fundamentação teórica, abordando o tema da coordenação pedagógica, embasado em alguns teóricos da educação. A segunda aborda o tema do gestor. Uma terceira parte se refere à interface entre ambas as áreas.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A educação brasileira, em busca da melhoria da qualidade, vivencia constantes mudanças, no intuito de consolidar diversas alternativas pensadas a partir das pesquisas realizadas e das abordagens teóricas apontadas, dentre elas a organização pedagógica da escola.

### 2.1 Organização Escolar

Para se compreender uma organização, costuma-se descrevê-la em seus aspectos formais e informais, isto é, segundo as prescrições que a organização faz aos indivíduos quanto às exigências de trabalho ou função (aspecto formal), e segundo os aspectos sociais que se desenvolvem naturalmente por força da natureza social do homem, como forma de compensar as limitações impostas pela organização formal, contrariando sua condição humana ou sua personalidade (aspecto informal). (ALONSO, 1998).

Ao descrever a escola em seus aspectos formais estruturais, deve-se ter em conta o tipo de atividade ou objetivo específico desta função geral a que se propõe e, conseqüentemente, o lugar e as atribuições específicas dos indivíduos, tendo em vista a consecução dos objetivos formulados.

Segundo Alonso (1998, p. 119),

A escola pode ser analisada como um tipo particular de organização cujos objetivos gerais são conhecidos de todos; [...] Por esse motivo os membros dessa organização chegam às mais diversas interpretações ao definirem sua atuação específica e respectiva importância no processo global.

Nesse sentido Thompson e Tuden (apud HORA, 2007, p. 13, grifos do autor), abordam que a partir das estratégias de tomada de decisão nas organizações, a escola estaria possivelmente na segunda categoria apresentada, qual seja.

"organizações em que há acordo quanto aos objetivos, mas em que são desconhecidas as relações de causa e efeito" utilizando-se, pois, a estratégia de 'juízo'; em outras palavras, 'conselhos' ou 'colegiados' tomam as decisões em vez de responsáveis hierárquicos como ocorre na estrutura burocrática".

Essa forma de colocar o problema da organização escolar mostra a especificidade do processo de tomada de decisões que determina o tipo de estrutura considerado mais conveniente. Milles (1995), estudando as características específicas da organização escolar aponta como uma delas:

A ambigüidade de objetivos, isto é, a dificuldade de tornar precisos os objetivos da organização. O autor acredita que tal fato possa ocorrer na escola, muitas vezes como forma de proteção contra as críticas externas; deixa ainda entrever que a concordância quanto aos objetivos, ostentada pelos membros da organização, em geral, é meramente aparente. Embora os professores declarem que "há consenso geral, na realidade esse acordo só diz respeito aos objetivos mais genéricos e definidos em termos legais, e não aos objetivos específicos dimensionados para a escola e, por isso, susceptíveis de mensuração ou avaliação" (MILLES, 1995 *apud* ALONSO, 1998, p. 120).

Antes de levantar as possíveis condições de mudança existentes na organização escolar, é preciso ter em mente que as organizações, de um modo geral, não se caracterizam pela mudança, mas, ao contrário, pela estabilidade. Isso se explica pelo fato de a organização social se definir pela existência de uma estrutura proposta com o fim de alcançar objetivos pré-determinados, de um modo considerado mais econômico. Se tais objetivos são vistos como permanentes ou fixos, o processo desenvolvido para sua realização também se apresenta estável. Essa estabilidade pode ser, às vezes, tão grande que chega a resistir a qualquer tentativa de mudança. Portanto, via de regra, os estímulos para a mudança provêm de fora. Não há dúvida de que a estrutura da organização tem muito a ver com a facilitação ou resistência ao processo de mudança; pode-se mesmo afirmar que qualquer esforço de mudança planejada é condicionado pelo estado do sistema em que ela ocorre. (ALONSO, 1998).

A autora acredita que a hierarquia é um dos maiores obstáculos para a introdução de mudanças dentro da organização, uma vez que a tendência desse sistema é exatamente a manutenção da posição em que esta se encontra.

A referida autora, analisando as inovações de técnicas, métodos e procedimentos apresentadas na escola, observou que elas não foram significativas para a mudança da própria organização. No fundo, a questão se prende a um processo de formação especializada do professor acrescida de uma longa experiência, as quais não devem ser contestadas, mas, ao contrário, reforçadas

através da preservação do *status quo*. Qualquer mudança significativa que envolva de fato alterações profundas no comportamento provoca insegurança e, portanto, é evitada ou mesmo rejeitada.

Conseqüentemente, a mudança ou a inovação somente ocorrerá quando determinado programa da ação, anteriormente considerado satisfatório para atingir certos objetivos, se mostra incapaz de satisfazê-los implicando mudança na prática ante a uma tomada de consciência, o que, normalmente não é tão simples porque geralmente o docente evita tal constatação, procurando continuar a ver o programa como satisfatório, antes que inadequado. Uma vez que os critérios de mensuração e avaliação dos programas desenvolvidos não são tão objetivos como em outras situações, é razoavelmente fácil iludir-se quanto aos reais resultados.

Propriedades da organização, tais como adequação da comunicação e distribuição da influência, têm poderoso efeito sobre a rapidez na adoção e durabilidade de uma inovação qualquer. Assim, por exemplo, a garantia de um eficiente progresso de comunicação entre os membros da organização, quer seja no sentido vertical quer no horizontal, é geralmente apontada como eficiente meio de facilitação do processo de mudança organizacional. Isto é compreensível em organizações do tipo semi-especializado como a escola, onde as resistências formadas pelas barreiras do conhecimento e da experiência jamais facilitaram uma inovação apresentada de cima para baixo. [...] Esse autor procurou demonstrar que o aparecimento de novos papéis, como o de especialistas na escola, geralmente provoca o aparecimento do conflito, pelo fato de já existirem papéis hierárquicos bem definidos e apreendidos pelos membros de uma organização (ALONSO, 1998, p. 121).

Há, portanto, uma inconsistência entre os dois tipos de papéis, gerando-se o conflito que só será resolvido através de um sistema de interdependência entre eles, o que supõe solidariedade (ALONSO, 1998). É claro que os papéis hierárquicos que definem posições e, portanto, direitos e deveres, asseguram aos indivíduos uma condição de existência na organização, da qual não desejam abrir mão. Surge, pois, o comportamento de defesa das atribuições, num reforço da posição assumida sem possibilidade de questionamento.

Esta situação que deveria ser vista como o resultado da burocratização da escola, parece tender nos tempos atuais a acentuar-se cada vez mais, sobretudo pelo desenvolvimento de associações de classe, que visam principalmente à defesa dos interesses daquele grupo profissional constituído a partir da definição

do seu papel na organização escolar. Desse modo, a profissionalização é vista hoje como um fator negativo decorrente da burocracia aplicada à instituição escolar, o que vem a exigir revisões urgentes para que a escola não seja desvirtuada em seus propósitos. (ALONSO, 1998, p. 121-122)

Por outro lado, os especialistas também procuram assegurar seus direitos, constituindo grupos profissionais que lutam por determinada posição na estrutura escolar. Esse fenômeno é muito significativo na situação brasileira, onde a escola está começando a assumir proporções razoáveis enquanto grupo organizado racionalmente. Começa, pois, a definir-se uma estrutura mais complexa em virtude do aparecimento de novas funções cujo lugar exato na estrutura da organização escolar não está definitivamente assegurado.

Embora a organização escolar deva ser classificada entre as modernas organizações e, portanto, desfrutando de características comuns às demais organizações, tem outras próprias que lhe configuram uma diferenciação que não pode ser desprezada no questionamento de sua estrutura e de seu dinamismo.

Para relacionar algumas de suas características específicas serão tomadas as idéias de Milles (1995 *apud* ALONSO, 1998), que são as seguintes:

- a) Ambiguidade de objetivos,
- b) Turmas diversificadas, com alunos de diferentes tipos e em diferentes condições de aprendizagem,
- c) Desempenho em termos de resultado pouco visível,
- d) Baixa Interdependência (relativa autonomia do professor no seu trabalho),
- e) Vulnerabilidade (exposição a críticas externas),
- f) Controle final do trabalho escolar feito por elementos do poder público em vez de especialistas,
- g) Baixo investimento tecnológico das escolas.

Segundo Alonso (1998), diante de tais peculiaridades apresentadas pela organização escolar, propõe-se que a inovação seja encarada como condição necessária, mas que só se obterá êxito mediante envolvimento total da organização nesse processo, exame da situação da escola quanto ao desempenho de sua

função e, tomada de consciência por parte de seus membros da inadequação dos processos utilizados com vistas a objetivos mutáveis.

Esse enfoque do problema deixa transparecer a idéia de que a organização escolar só poderá atualizar-se em termos organizacionais, na medida em que os elementos nela envolvidos a compreenderem como sistema aberto, em constante intercâmbio com o seu ambiente. Este exige sempre novas coisas e, assim, leva à proposição de novos objetivos ou à adaptação dos antigos. Supõe ainda uma capacidade da própria organização avaliar-se e julgar a adequação dos recursos utilizados aos objetivos propostos para, em seguida, aceitar o desafio da mudança (ALONSO, 1998, p. 123).

O problema que se põe para a administração escolar consiste exatamente em estabelecer adequação entre os objetivos de manutenção e estabilidade da organização escolar, e a necessidade de ajustamento constante às condições de cada momento histórico e social em que ela seja considerada (ALONSO, 1998).

Por conseguinte, considera-se importante, entre as mais diversas profissões e funções dos que atuam nas organizações e na escola, que haja um relacionamento pautado na comunicação, de modo que as informações dos professores em relação ao trabalho do coordenador pedagógico sejam discutidas para que possam ser viabilizadas. A discussão deve envolver toda a equipe de trabalho da escola, afinal a gestão da escola, tem esse ideal como foco. Isto supõe dizer que a boa escola envolve ensino e aprendizagem ou, melhor ainda, supõe considerar que só há ensino quando há aprendizagem.

## 2.2 Gestão Escolar

No dia-a-dia nas escolas, a gestão costuma ser associada como chefia ou controle das ações de outros. Isso decorre do fato de que, diuturnamente, convive-se com o arbítrio e a dominação e quase não se dá conta disso. É compreensível, portanto, que gerir e administrar, seja confundido com "mandar", chefiar. No entanto, na contramão dessa ideia, o GDF tem buscado instituir a gestão democrática, levando essa discussão para todas as escolas desde 1985, conforme declara Falcão (2007).

Todavia, fora das concepções cotidianas e aprofundando-se na análise do real, percebe-se que o que a gestão tem de "essencial" é o fato de ser mediação na busca de objetivos. Como afirma Paro (2001, p. 23), "administração [gestão] será a utilização racional de recursos para a realização de determinados fins". A gestão tem uma finalidade que deve ser a consecução do bem público e cada organização possui sua própria maneira de conduzir e adequar seus métodos para alcançar a referida finalidade.

A escola, como instituição educacional, exercendo uma gestão democrática, deve envolver todos os membros que a compõem no processo de ensino-aprendizagem, que se dá predominantemente (porém não só) em sala de aula. Entendamos, nesse caso, por todos: direção, serviços de secretaria, assistência ao escolar e atividades complementares, zeladoria, vigilância, os alunos e os pais.

Segundo Paro (2001, p. 153), "A gestão [administração] escolar verdadeiramente comprometida com a transformação social deverá estar, conscientemente, buscando objetivos que atendam aos interesses da classe trabalhadora". Caso se desvie deste caminho, burocratiza-se por inteiro a atividade escolar, fenômeno que consiste na elevação dos meios à categoria de fins e na perda dos objetivos visados com a educação escolar.

O estabelecimento de ensino, responsável pela produção de um bem ou serviço que se supõe necessário, precisa ter especificado qual objetivo deseja alcançar. Todavia, o conhecimento daqueles que lidam com a educação, nas escolas, precisa estar em constante movimento e deve-se provocar nesses profissionais a consciência de qual deve ser a verdadeira utilidade dos serviços que prestam à sociedade. Em contrapartida, aos usuários do serviço público deve haver o despertar da consciência a respeito do que devem exigir da escola e como devem contribuir para sua constante melhoria.

Com a permanência dos ideais da escola tradicional de décadas atrás, quando a população usuária da escola pública se restringia aos filhos das camadas mais ricas da sociedade, algumas escolas, ainda hoje, permanecem com o propósito de apenas preparar o aluno para o mercado de trabalho ou para o ingresso nas universidades, esquecendo-se da formação integral do indivíduo.

### 2.3 O papel do gestor escolar na comunidade

Levando-se em conta que um componente fundamental da estrutura do sistema social é a formação de um consenso moral geral que circunscreve direitos e obrigações torna-se decisivo que os participantes da organização escolar estejam conscientes dos seus próprios deveres e direitos e, portanto, de seus próprios papéis, bem como dos papéis dos outros participantes. Esta é, aliás, uma condição básica para a existência da ação cooperativa.

A distribuição de papéis muito embora seja condição necessária ao desenvolvimento de certa estrutura, que por sua vez é indispensável à ação cooperativa, esse processo não deve, entretanto, constituir-se em algo rígido e inflexível, mas permitir revisões e reajustamentos constantes à medida que surgem novas resoluções.

A escola se apresenta como um conjunto integrado de papéis sociais, definidos institucionalmente e, por isso, valorizados pela sociedade, os quais devem ser desempenhados de acordo com as expectativas correspondentes. Fica bem claro, entretanto, que esse conjunto assim definido somente deve ser preservado na medida em que satisfaz as condições funcionais da organização escolar, isto é, na medida em que garante adequação aos objetivos estabelecidos socialmente.

### 2.4 O coordenador e o gestor como agentes de transformação na escola

No século que findou constataram-se a todo momento indícios de mudança nos diferentes campos do conhecimento, nas organizações sociais e nas diferentes culturas e sociedades. Eles têm chegado até a escola, levantando questionamentos que demandam reflexões e sobre os quais o coletivo da escola precisa se debruçar (ORSOLON, 2006).

Nesse sentido, a autora levanta o seguinte questionamento: "Quem deve educar este homem e como fazê-lo no atual contexto que se configura, assumindo-se como sujeito e objeto dessas mudanças?". Deve-se ter o compromisso com a formação do homem transformador, aquele capaz de analisar criticamente a realidade, desvelando seus determinantes sociais, políticos, econômicos e

ideológicos, protagonista da construção de uma sociedade justa e democrática, superador dos determinantes geradores de exclusão (ORSOLON, 2006).

Para Orsolon (2006), a escola é o espaço originário da atuação dos professores, mantendo uma relação dialética com a sociedade: ao mesmo tempo em que reproduz, ela transforma a sociedade e a cultura. Os movimentos de reprodução e transformação são simultâneos. As práticas dos professores, que ocorrem na escola, também se apresentam dialéticas, complexas. Assim, desvelar e explicitar as contradições subjacentes a essas práticas são alguns dos objetivos do trabalho dos coordenadores, quando planejado na direção da transformação.

A autora afirma que as inovações, no campo educacional, seja no âmbito das idéias, seja no dos materiais, incidem sobre as pessoas envolvidas nesse processo, e, portanto serão elas, gestores, professores, coordenadores e demais funcionários da escola, os agentes responsáveis pelos processos de mudança que poderão ocorrer. São elas que, ao mesmo tempo em que sofrem o impacto, podem protagonizar as mudanças.

Nesse contexto, as transformações em questão são um trabalho de autoria e de coautoria, no qual o discurso oficial, a pressão do ambiente não são suficientes para desencadear esses processos. É necessário que haja a adesão, a revisão das concepções, o desenvolvimento de novas competências e a conseqüente mudança de atitudes dos envolvidos no processo. Mudar é, portanto, trabalho conjunto dos professores da escola e supõe diálogo, troca de diferentes experiências e respeito à diversidade de pontos de vista (ORSOLON, 2006).

Para Orsolon (2006), levar os professores à conscientização da necessidade de uma nova postura é acreditar na possibilidade de transformar a realidade e também acreditar na escola como um espaço adequado para isso, podendo, então cumprir sua função inovadora. A autora aponta ainda, algumas ações/atitudes do coordenador capazes de desencadear mudanças no professor, que foram definidas a partir de uma pesquisa por ela realizada.

Promover um trabalho de coordenação em conexão com a organização/gestão escolar: as práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas na escola desenham as relações e as interações que as pessoas estabelecem em seu interior e definem formas/modelos para o fazer docente. Quando os professores

percebem movimentos da organização/gestão escolar direcionados para a mudança de determinado aspecto de sua prática, essa situação pode se constituir num fator sensibilizador para sua mudança (ORSOLON, 2006, p. 15).

Nesse sentido, a autora explica que:

A promoção de um trabalho pedagógico que ultrapasse as fronteiras do conhecimento e das funções/ações rigidamente estabelecidas no âmbito da organização e da gestão da escola, por meio de uma gestão participativa, na qual os profissionais dos diferentes setores possam efetivamente participar da construção do projeto político-pedagógico da escola, colaborando na discussão, a partir de seu olhar e de sua experiência, propiciaria a construção de uma escola em que as relações e os planejamentos de trabalho se dessem de maneira menos compartimentada, mais compartilhada e integrada. A aprendizagem mediante a vivência desse saber-fazer na escola viabilizaria a interdisciplinaridade no âmbito do conhecimento e permitiria o questionamento das práticas docentes vigentes, no sentido de transformá-las (ORSOLON, 2006, p. 19).

Realizar um trabalho coletivo, integrado com os atores escolares, esse deve ser o objetivo tanto do gestor quanto do coordenador, como articuladores desse trabalho coletivo, precisam ser capaz de ler, observar e congregar as necessidades dos que atuam na escola; e, nesse contexto, introduzir inovações, para que todos se comprometam com o proposto.

À medida que essas novas ideias, além de conter algo novo, forem construídas, discutidas e implementadas pela equipe gestora, pelos professores e coordenadores envolvidos, tornar-se-ão possíveis a adesão e o compromisso do grupo e, dessa forma, se reduzirão as prováveis resistências (ORSOLON, 2006).

Orsolon (2006) enumera situações que podem contribuir para consolidar mudanças na escola: Mediar a competência docente: o coordenador é o intermediário entre o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor. Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como cria condições para questionar essa prática e disponibiliza recursos para modificá-la, com a introdução de uma proposta curricular inovadora e a formação continuada voltada para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões.

Nesse sentido, a mediação pedagógica objetiva auxiliar o professor na visão das dimensões de sua ação, para que ele perceba quais os relevos atribuídos a cada uma delas e a postura daí decorrente (ORSOLON, 2006).

Desvelar a sincronicidade do professor e torná-la consciente: as intervenções do coordenador podem se dar no sentido da manutenção das práticas docentes vigentes ou no sentido de sua transformação. A necessidade da transformação evidencia-se à medida que o professor tem consciência de si mesmo e do impacto de suas intervenções na realidade (ORSOLON, 2006).

Investir na formação continuada do professor na própria escola: desencadear o processo de formação continuada na própria escola, com o coordenador assumindo as funções de formador, além de possibilitar ao professor a percepção de que a proposta transformadora faz parte do projeto da escola, propiciará condições para que ele faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo, transformando a própria escola e a si próprio (ORSOLON, 2006).

Incentivar práticas curriculares inovadoras: propor ao professor uma prática inovadora é uma tarefa desafiadora para o coordenador, porque conduz a um momento de criação conjunta, ao exercício da liberdade e às possibilidades efetivas de parceria (ORSOLON, 2006).

Estabelecer parceria com o aluno: incluí-lo no processo de planejamento do trabalho docente: o aluno é um dos agentes mobilizadores da mudança do professor; assim, é fundamental planejar situações que permitam, efetivamente, sua participação no processo curricular da escola. Segundo a autora:

Criar oportunidades e estratégias para que o estudante participe, com opiniões, sugestões e avaliações, do processo de planejamento do trabalho docente é uma forma de tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais significativo para ambos (constam dessas oportunidades espaço nos planos de ensino para unidades decididas pelo grupo, disciplinas eletivas, cuja temática seja construída a partir de sugestões e necessidades dos alunos; espaços para ouvi-los, sistematicamente, a respeito do processo escolar que estão vivenciando, entre outras) (ORSOLON, 2006, p. 24).

Com efeito, o olhar do aluno instiga o professor a refletir e avaliar, com frequência, seu plano de trabalho e redirecioná-lo. É também oportunidade para o professor produzir conhecimento sobre seus alunos (dimensão da formação continuada) e vivenciar posturas de flexibilidade e de mudança. Neste sentido, destacam-se, na visão de Orsolon (2006), tais pontos:

- § Criar oportunidades para o professor integrar sua pessoa à escola: criar situações e espaços para compartilhar as experiências, para o professor se posicionar como homem/cidadão/profissional, é propiciador de uma prática transformadora.
- § Procurar atender às necessidades reveladas pelo desejo do professor: propor práticas que sejam transformadoras e respondam aos anseios e desejos do professor exige que o coordenador esteja em sintonia com os contextos sociais mais amplos, com o contexto educacional e com o da escola na qual atua.
- § Estabelecer parceria de trabalho com o professor: embora a atitude de parceria do coordenador com o professor esteja implícita nas diversas ações apontadas, creio ser necessário explicitá-la como uma das ações capazes de promover mudanças nas práticas dos professores. O professor se compromete com seu trabalho, com o aluno, com seu contexto e consigo mesmo. Por sua vez, o coordenador tem condições de respeitar e atender aos diferentes ritmos de cada professor. Nas relações com o professor, institucionalmente hierarquizadas, criam-se possibilidades efetivas de aprender junto, de complementar o olhar, de ampliar as perspectivas de atuação em sala, de maneira menos fragmentada.
- § Propiciar situações desafiadoras para o professor: o desafio aos professores pode ser provocado pelas expectativas dos alunos em relação ao curso, por uma proposta nova de trabalho, pelas ações do coordenador e/ou pelas interrogações advindas de seu trabalho. Todas essas situações provocam a desinstalação do professor, o que possibilita novos olhares, geradores de novas ações.

Viver num cenário de mudança provoca desconforto, tanto para o professor, principalmente para o coordenador, que faz nela/dela seu foco de ação, sua parceira de trabalho. Trabalhar no sentido do ainda não, do por vir desafia e angustia, pois visualizam-se as possibilidades de mudança sob a ótica do possível, ou seja, a nova realidade embrionária desejada. Esse movimento se dá a partir de situações concretas do professor que, consciente de seu papel e de sua sincronicidade,

imprimirá direção à sua ação. Assim, o coordenador/professor será um agente transformador na medida em que transformar a si mesmo e, por consequência, à realidade (ORSOLON, 2006).

Mediante a complexidade vivenciada pelos coordenadores pedagógicos, o desvio de função (DIAS-DA-SILVA e LOURENCETTI, 2002; CLEMENTI, 2001) tem sido um dos maiores entraves presente no trabalho cotidiano. Muitas atividades realizadas pelo COORDENADOR PEDAGÓGICO não são atribuições da função e sim de outros da equipe gestora, o que impossibilita que o coordenador realize atividades especificamente pedagógicas. Assim, em decorrência do desvio de função, o professor coordenador pedagógico vive em uma indefinição do território de atuação e de sua identidade (CLEMENTI, 2001; MATE, 1998; DIAS-DA-SILVA E LOURENCETTI, 2002). Essas condições são somadas pela ausência do gestor no planejamento e na participação das coordenações pedagógicas, o que não fomenta ações relacionadas ao trabalho coletivo.

Outra questão a ser trabalhada pela coordenação pedagógica e que dificulta o trabalho pedagógico dentro das escolas se refere ao diálogo entre administrativo e pedagógico. Atualmente, em muitas escolas, essas duas esferas se encontram dissociadas e isoladas uma da outra. Isso pode ser considerando um erro, pois ambas devem estar interligadas e se complementando pelo mesmo propósito, que é a educação de qualidade dentro do ambiente escolar, e pelo princípio de democratização da educação. Já dizia Cury (2006, p. 11, grifos do autor):

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares públicas é a forma dialogal, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo, um projeto pedagógico de qualidade e da qual nasçam "cidadãos ativos" participantes da sociedade como profissionais compromissados.

Sabe-se que a concepção crítica de Estado não tem se materializado no Brasil em políticas públicas cujo viés seja o mencionado. A forte tradição neoliberal nos afastou muito desse ideal, justamente pelo fato de suas teorias políticas serem contrárias às intervenções do Estado. Esse cenário tem se modificado pouco a pouco. Movimentos sociais, fortalecidos especialmente a partir da década de 80, têm sido responsáveis por importantes mudanças na área da educação, que passam pela construção de um projeto de educação pública democrática e de qualidade.

Todas essas mudanças são o resultado de um contexto maior de profundas transformações econômicas e sociais que reordenaram o mundo do trabalho e as concepções e finalidades da educação no sistema capitalista brasileiro. Tudo isso, por sua vez, interfere significativamente "nas políticas educacionais, redirecionando o pensar e o fazer político-pedagógico, o que certamente traz implicações para a gestão escolar" (MORAES; DOURADO e OLIVEIRA, s/d., p. 2).

Sem dúvida, as profundas transformações sociais, a nova era do conhecimento, altamente tecnológica e globalizada e a nova geração de alunos que ela trouxe, exigem um novo modelo de escola e de gestores, que seja capaz de articular os diferentes segmentos da escola e da comunidade em um projeto de educação de qualidade, que contribua para a formação integral de seus alunos. Analisar a gestão da educação, seja ela dos sistemas educacionais ou das escolas, significa refletir sobre as políticas de educação, pois "a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas" (FRIGOTTO, 2000, p. 26). Para Oliveira, Dourado e Moraes (s/d, p. 4),

a gestão democrática é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar [...] na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola.

Neste contexto, a coordenação pedagógica pode atuar na organização, no desenvolvimento e fortalecimento da participação de todos os segmentos escolares no processo de tomada de decisões. Conforme ressalta Vasconcelos (2002), o contexto social em que se insere a educação brasileira é de uma experiência democrática recente. Assim, Vasconcelos (2002, p. 53) afirma que:

[...] tendo em vista o papel de referência que a equipe diretiva desempenha, podemos dizer que o desenvolvimento de práticas autenticamente democráticas no interior da escola vai depender, em grande medida, de uma nova postura a ser assumida por esta equipe.

Portanto, ainda carrega práticas de autoritarismo e contradições nas atividades escolares, que precisam ser transformadas. O desejo de mudança deve partir da equipe diretiva, da qual faz parte o coordenador pedagógico.

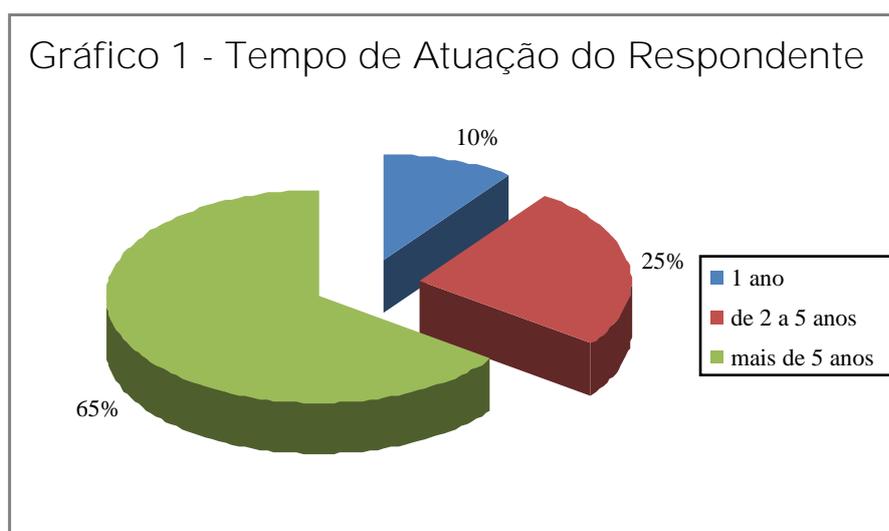
### 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este estudo teve como objetivo realizar uma investigação abordando as relações entre o espaço tempo da coordenação pedagógica, os professores e a gestão escolar. Vasconcelos (2002) aponta que a escola ainda carrega práticas de autoritarismo e contradições nas atividades escolares, que precisam ser transformadas. O desejo de mudança deve partir da participação de todos, incluindo a equipe diretiva, o coordenador pedagógico, os professores, os estudantes, enfim toda a comunidade escolar.

#### 3.1 Análise do Questionário dos Professores

Houve a participação de 22 (vinte e dois) entrevistados de ambos os sexos, sendo 20 (vinte) professores, 1 (um) Diretor, 1 (um) Vice-Diretor, com experiências na docência, em sua maioria - cerca de 65% (sessenta e cinco por cento) - com mais de 5 (cinco) anos.

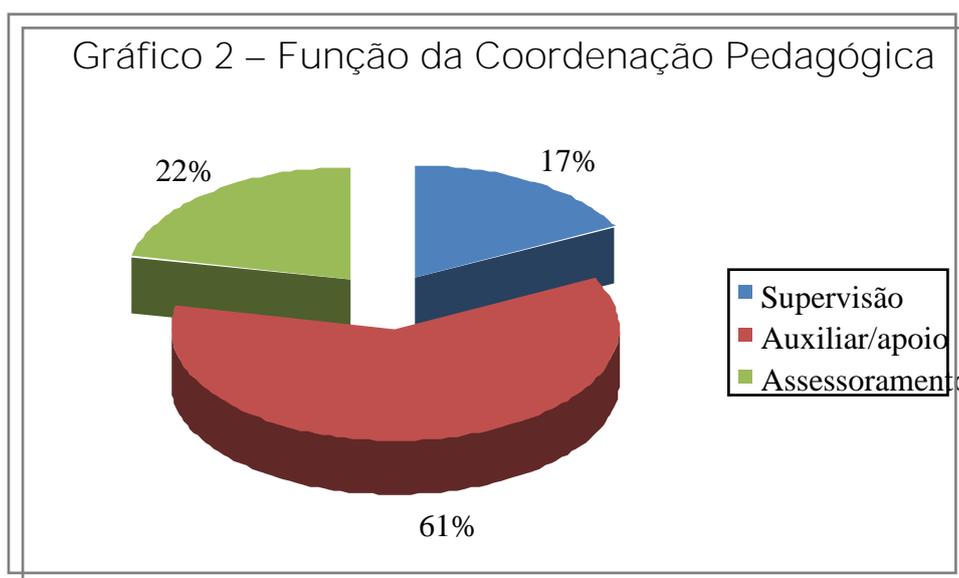
Para que as mudanças tenham início no chão da escola, torna-se necessário compreender o que lá ocorre para buscar meios de promovê-la. Desse modo há que se investigar as situações do cotidiano da escola e analisar as informações encontradas à luz do referencial apresentado.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com base na pesquisa de campo.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Todos os gráficos foram produzidos pela pesquisadora a partir dos dados pesquisados.

Pelo Gráfico 1 foi possível se constatar que a grande maioria, isto é, cerca de 65% dos entrevistados, estão naquela escola há mais de 5 (cinco) anos. Em segundo lugar, um segundo grupo está lá atuando num período que vai de 2 a 5 anos. Por fim, constatou-se que a minoria, isto é, cerca de 25%, possui apenas 1 (um) ano de atuação.



Questionados os professores quanto às funções assumidas pela Coordenação Pedagógica (Pergunta 3, do ANEXO A) na escola, uma minoria (17%) entende que são funções de supervisão apenas; um segundo grupo (22%) acredita que sejam funções de assessoramento; entretanto, a grande maioria, isto é, cerca de 61% dos professores entrevistados, têm a visão de que são mesmo funções de auxiliar e de apoio.

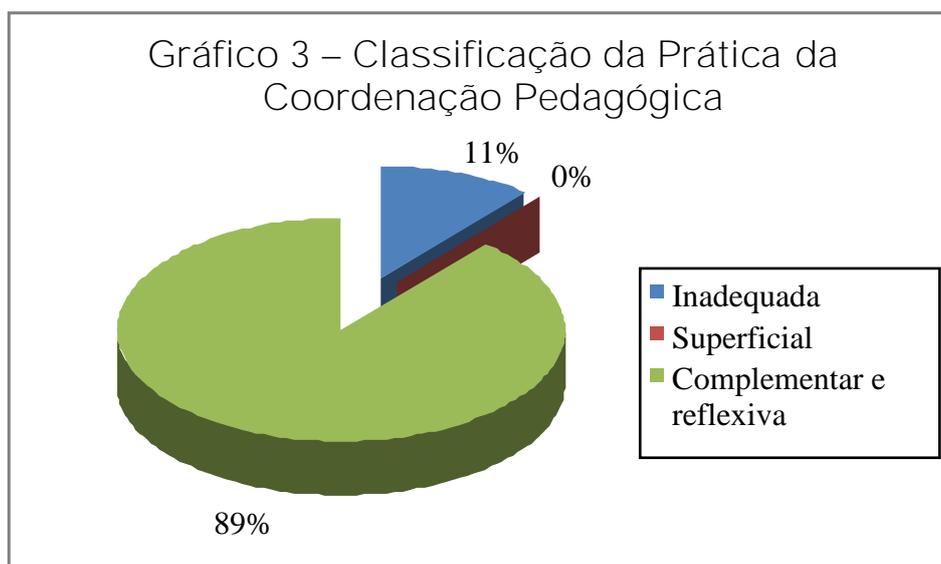
Assim, entre as funções que envolvem o trabalho do coordenador, Orsolon (2006) enumera situações que podem contribuir para consolidar mudanças na escola. Mediar a competência docente, momento em que o coordenador se torna o intermediário entre o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor. Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como cria condições para questionar essa prática e disponibiliza recursos para modificá-la, por meio da reflexão pautada em uma fundamentação científica, citada pelos estudiosos do assunto, o que pode e deve ocorrer durante os momentos de formação continuada.

Atualmente, muito se tem discutido em relação à necessidade ou não da função do Coordenador Pedagógico. Quanto a esse aspecto, Porcaro *et al.* (2004) esclarece:

Os autores que são favoráveis à extinção deste cargo argumentam que o trabalho docente, na sociedade capitalista, estaria passando por um processo de proletarização. Nesta perspectiva, o Coordenador Pedagógico assumiria a função de proporcionar a alienação do trabalho docente, uma vez que este se responsabilizaria pelo planejamento educacional e o professor seria mero executor de suas pré-determinações.

Paradoxalmente, existem autores que desenvolvem estudos sobre a necessidade e importância da existência do Coordenador Pedagógico no cotidiano escolar. Segundo estes teóricos, este profissional, na atualidade, é responsável por uma produção específica, própria e necessária ao desenvolvimento do processo ensino - aprendizagem, uma vez que sua função é a de complementar e suplementar a ação do professor, e não a de substituir ou alienar o trabalho do docente (PORCARO *et al.*, 2004, p.3).

Santos (1989 *apud* PORCARO *et al.*, 2004) nega a necessidade da existência do Pedagogo/Coordenador, afirmando que a Coordenação Pedagógica é o reflexo, na área educacional, da organização da sociedade capitalista. Nesse sentido, as relações de trabalho estabelecidas pelo sistema capitalista de produção têm determinado, dentro da escola, a organização e as relações do trabalho docente.



No entanto, de acordo com o questionário apresentado, os coordenadores devem substituir os professores em sala de aula, quando estes estiverem ausentes. Quanto a existência dessas substituições a direção nos informou que "*a escola neste momento tem todos os professores*".

As respostas obtidas por meio da Pergunta 4, do ANEXO A, contribuíram para compreender como os professores percebem a importância dada à coordenação pedagógica na escola pela equipe gestão da escola, classificando que esse espaço tempo de acordo com Gráfico 3.

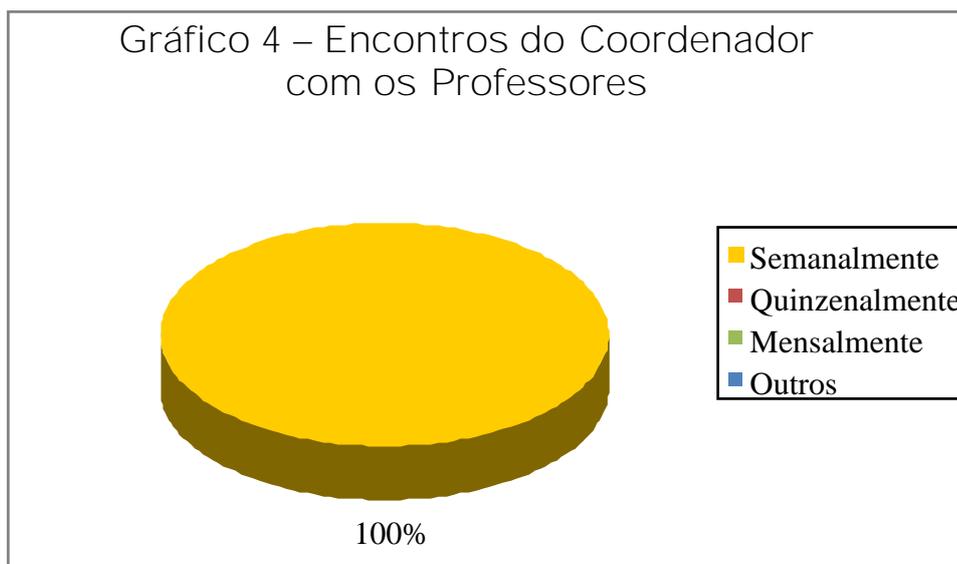
O coordenador na intenção da mediação pedagógica auxilia o professor a ampliar a visão das dimensões de sua ação, para que possa ressignificar sua prática docente, revendo atitudes e posturas daí decorrentes (ORSOLON, 2006).

Pode-se observar que a maioria dos professores pesquisados classificam a coordenação pedagógica como complementar e reflexiva. De acordo com Fátima<sup>2</sup> a coordenação pedagógica deve incentivar práticas curriculares inovadoras: propor ao professor uma prática inovadora é uma tarefa desafiadora para o coordenador, porque conduz a um momento de criação conjunta, ao exercício da liberdade e às possibilidades efetivas de parceria (ORSOLON, 2006).

Na intenção de compreender o espaço-tempo em que ocorrem as coordenações coletivas na escola, (Pergunta 5, do ANEXO A) pode-se perceber que tais momentos ocorrem conforme mostra o Gráfico 4, adiante.

---

<sup>2</sup> Os nomes dos participantes são fictícios, na intenção de garantir o sigilo das informações

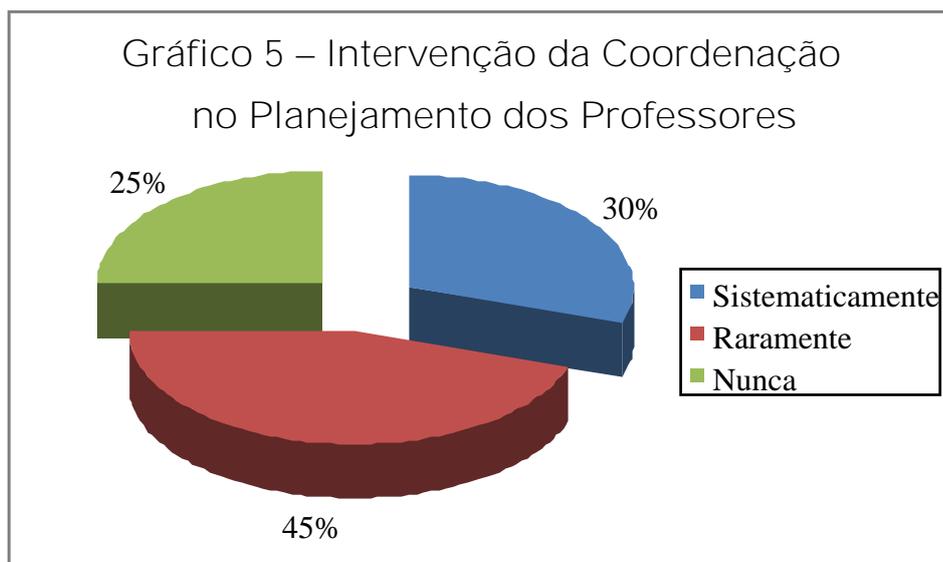


Como função, a coordenação pode organizar capacitações para professores, fornecendo-lhes os meios necessários para introdução e complementação do conteúdo, fazer atendimento a pais e alunos e procurar criar um ambiente propício no processo social da escola.

Nesse sentido, a coordenação pedagógica visa

[...] não somente desafiar práticas estabelecidas, mas fornecer subsídios para as transformações, não somente questionar saberes, mas estimular experimentação e inovação das formas de trabalho pedagógico, instigar mudança, mas respeitar tempos individuais e coletivos, inovar, mas reconhecer especificidades do conhecimento didático-pedagógico já produzido. Enfim, uma realidade repleta de zonas de sentidos, onde as certezas não são definitivas, as necessidades, processuais e os cenários a serem coletivamente construídos (MADEIRA, 2008, p. 16).

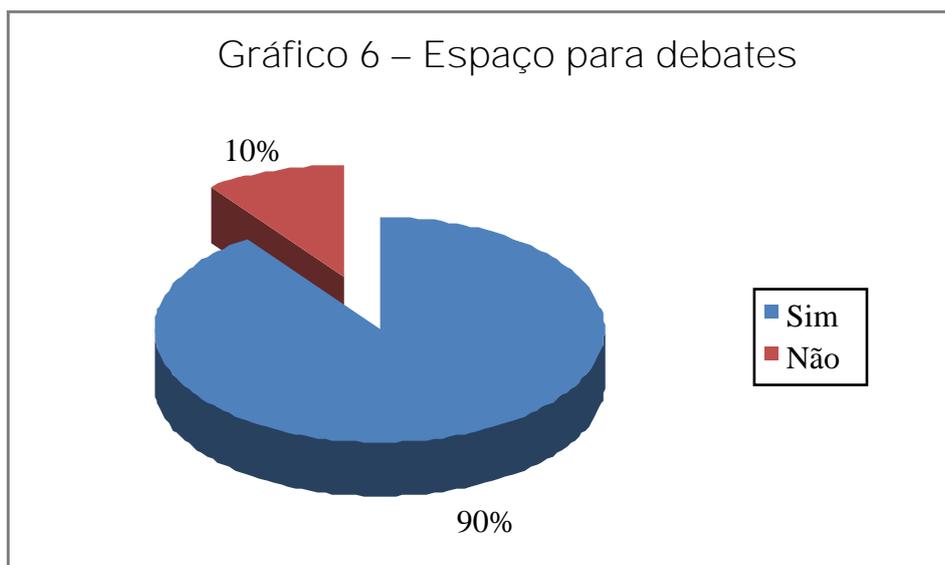
Questionados sobre quem coordena, planeja e organiza esses encontros (Pergunta 6, do ANEXO A), a equipe de direção respondeu que eles "às vezes" participam, e explicam que "*estamos estabelecendo rotina semanal de reuniões com a supervisão pedagógica*", e declararam que tem conhecimento "*em parte*" da Portaria nº. 27, de fevereiro de 2008, que trata, dentre outras coisas, das atribuições do coordenador pedagógico, o que corrobora para a possibilidade de que possam garantir espaço e tempo para exercer sua função.



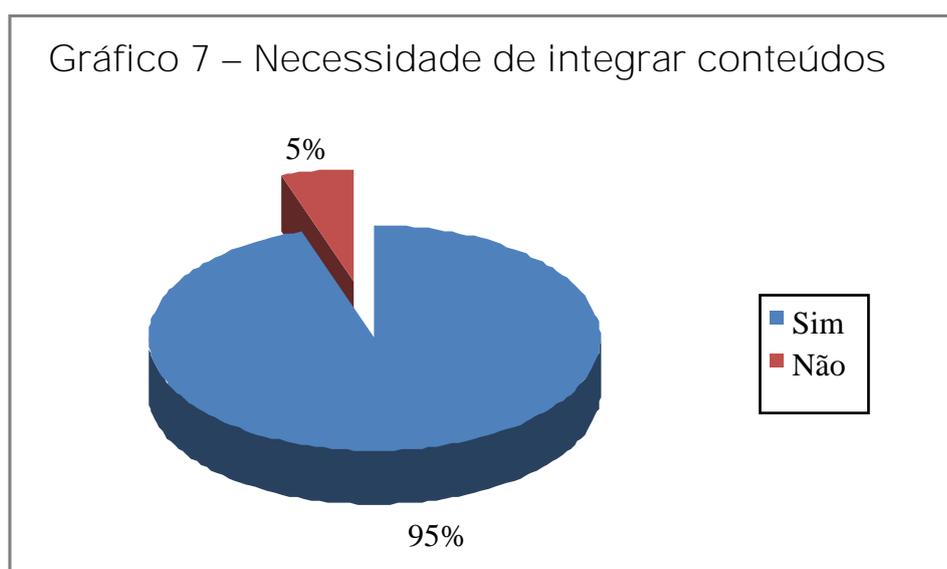
Ainda dentro desse mesmo tema, foi questionado aos professores quanto à eventual intervenção da coordenação pedagógica no planejamento dos professores, os quais, por meio do Gráfico 5, responderam que, em sua maioria, 45% disseram que raramente isso acontecia; 30% afirmaram que sistematicamente havia intervenção; sendo que a minoria, isto é, cerca de 25% entendeu que nunca havia intervenção da Coordenação.

Nesse propósito, Orsolon (2006) entende que realizar um trabalho coletivo, integrado com os atores escolares, esse deve ser o objetivo tanto do gestor quanto do coordenador, como articuladores do trabalho coletivo, para tanto precisam ser capaz de ler, observar e congregar as necessidades dos que atuam na escola; e, nesse contexto, introduzir inovações, para que todos se comprometam com o proposto.

A Questão 7, do Anexo A, expressa no Gráfico 6, teve a intenção de compreender dentre as situações que podem ocorrer nos momentos de coordenação coletiva, se havia espaços para o debate. A grande maioria, cerca de 90% dos professores afirmaram que SIM; e a minoria, cerca de 10% discordou dos colegas, afirmando não haver debate na escola.



As informações contidas no Gráfico 7 se referem a respostas dos professores quando foram questionados se no desenvolvimento de suas atividades sentiram necessidade de abordar os conteúdos da disciplina de forma integrada com conteúdos de outros componentes curriculares dando-lhes um significado mais abrangente (Pergunta 8 do ANEXO A). Para tanto, os professores foram enfáticos, declarando em sua maioria que 95% deles sempre sentiam necessidade de integrar conteúdos com outras disciplinas.



Nesse sentido, Schimit (2003, p. 63 *apud* SANTOS e MOREIRA, 1995, p. 50) afirmou que formar o aluno como ser individual e social agente de transformação de sua realidade social passa a exigir da escola, que não ande na contramão das necessidades e potencialidades de aprendizagem deste aluno, mas que ajuste-se com vistas a conceber uma educação que contemple uma visão de mundo-homem-educação e fortalecimento dos laços de solidariedade humana. O autor reforça que [...] "nas escolas não se aprendem apenas conteúdos sobre o mundo natural e social; adquirem-se também consciência, disposições e sensibilidades que comandam relações e comportamentos sociais do sujeito e estruturam sua personalidade".

A realidade da escola pública revela a necessidade de um novo olhar sobre a práxis pedagógica e as interações sociais que se estabelecem entre os diversos atores sociais nesse ambiente sócio-educativo. Ainda existem escolas arraigadas por concepções tradicionais, tecnicistas com práticas classificatórias, excludentes, descontextualizadas, fragmentadas e desinteressantes ao aluno, além de docentes despreparados, com pouca ou nenhuma formação para as exigências do mundo pós-moderno. Nesse sentido Alonso (1999, p.11) refere-se a essa situação comentando que "sabe-se que o mundo moderno requer habilidades e conhecimentos que não eram necessários, mas que hoje constituem condições indispensáveis tanto para a inserção no mundo do trabalho como para a sua participação efetiva na vida pública". Penso que a sociedade responsabiliza a escola pelas mazelas sociais, os pais que, em sua maioria não participam ativamente da vida escolar dos filhos, cobram da escola e dos docentes respostas em que estes nem sempre sabem dar, por isso a grande importância da formação continuada no espaço escolar, na busca da compreensão desses fatos.

A escola investigada conta com dois professores no exercício da direção, com tempo de atuação entre 15 e 20 anos em sala de aula, 5 meses e 1 ano e meio, nesse cargo.

Quanto às respostas do Diretor e do Vice-Diretor em relação às questões da pesquisa eles responderam apontando que o coordenador comunica os avisos, processos e repassa outros documentos administrativos para os professores, "sempre", justificando que "*por meio do administrativo e supervisão pedagógica, para conhecimento e orientação*".

Quanto a participação do coordenador na elaboração e organização dos projetos desenvolvidos na escola a resposta foi: "*sempre*", explicando que "*em reuniões de coordenação estabelecendo prazos para entrega e avaliação*". Em relação à organização da avaliação (provas) da escola, a resposta permaneceu sendo: "*sempre*", apontando que o coordenador participa "*ouvindo o grupo de professores e atribuindo a participação dos coordenadores*"

O gestor e o vice disseram que coordenador sugere e seleciona temas para estudo na coordenação coletiva "*sempre*" e "*às vezes*", Comentando que isso acontece "*mediante provocação do grupo ou nas proximidades de datas do calendário*".

Nesse sentido, conforme Madeira (2008), a coordenação pedagógica visa "não somente desafiar práticas estabelecidas, mas fornecer subsídios para as transformações, não somente questionar saberes, mas estimular experimentação e inovação das formas de trabalho pedagógico [...]" (p. 16). Por isso, ressalta-se a importância dos encontros periódicos, para que se crie um ambiente de diálogo e reflexão que possa subsidiar a ação dos educadores.

Na continuidade das respostas apresentadas pelo gestor e vice, eles comentam que o coordenador planeja e executa dinâmicas como forma de melhoramento das relações entre os professores "*sempre*" e "*às vezes*", apresentando as opiniões dos professores em relação a essas dinâmicas, dizendo que a "*última teve grande aceitação*".

De acordo com Sá *et al.* (2001), o cargo de Coordenador Pedagógico está em processo de transição e, por isso, há muita divergência nas concepções a respeito da profissão. Dentre essas concepções, as autoras destacam dois grupos:

No que se refere às concepções ingênuas, os nossos interlocutores afirmaram como funções da "supervisora": rodar mimeógrafo; olhar caderno de aluno; fazer planejamento sem a presença do professor e, até mesmo, segundo uma docente entrevista, a Coordenadora Pedagógica em nada ajudava o seu trabalho. Estas concepções permearam as entrevistas, principalmente, dos profissionais que, durante a realização do estudo, trabalhavam na escola pública. Ressalta-se que estes sujeitos assinalaram que a relação da Coordenadora Pedagógica com o processo ensino-aprendizagem, na escola em questão, era superficial.

No que tange às concepções que situam a prática do Coordenador Pedagógico numa perspectiva reflexiva, os entrevistados, principalmente, da instituição particular, evidenciaram em suas falas que o Coordenador Pedagógico possui uma função diferenciada e necessária na instituição escolar. Argumentaram que a Coordenação Pedagógica é importante para um melhor desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, o que evidenciou-se, por exemplo, na fala da Coordenadora da instituição privada, quando esta afirmou "(...) o meu trabalho possui três dimensões principais: alunos, pais e professores. Todas estas dimensões, são direcionadas ao processo de ensino-aprendizagem" (SÁ et al., 2001, p. 82).

De qualquer forma, de acordo com os dados dos questionários, parece que os coordenadores, em sua maioria, têm assumido a responsabilidade pelo assessoramento das atividades pedagógicas.

Perguntados sobre a questão do coordenador planejar e organizar atividades extra-escolares, tais como visitas e passeios com os estudantes, a resposta foi "*sempre*" e "*às vezes*", descrevendo que o planejamento e organização dessas atividades ocorre "*em coordenação com a participação dos professores e alunos*".

Nesse sentido, vale dizer que o Coordenador deve:

Criar oportunidades e estratégias para que o estudante participe, com opiniões, sugestões e avaliações, do processo de planejamento do trabalho docente é uma forma de tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais significativo para ambos (constam dessas oportunidades espaço nos planos de ensino para unidades decididas pelo grupo, disciplinas eletivas, cuja temática seja construída a partir de sugestões e necessidades dos alunos; espaços para ouvi-los, sistematicamente, a respeito do processo escolar que estão vivenciando, entre outras) (ORSOLON, 2006, p. 24).

Com efeito, o olhar do aluno instiga o professor a refletir e avaliar, com frequência, seu plano de trabalho e redirecioná-lo. É também oportunidade para o professor produzir conhecimento sobre seus alunos (dimensão da formação continuada) e vivenciar posturas de flexibilidade e de mudança.

A questão do coordenador e o atendimento aos pais dos alunos para tratar de assuntos diversos, dentre eles o comportamento e aprendizagem, a resposta foi: "*sempre*", apontando que isso ocorre "*quando de registros e ocorrências, com encaminhamentos ao SOE ou outras instâncias,*" e que coordenador conversa com

os alunos que apresentam distúrbio de aprendizagem e distúrbio de comportamento "sempre" e "às vezes", e "com a participação do Serviço de Orientação Pedagógica, digo, Educacional"., "Na maioria dos casos há o encaminhamento para o SOE".

Para Porcaro *et al.* (2004), a coordenação pedagógica tem como função o assessoramento do trabalho docente dentro do processo de ensino e aprendizagem, proporcionando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Ela se constitui, portanto, como instância facilitadora da relação professor-aluno.

Quanto orientação do coordenador aos professores nas atividades didático-pedagógicas também se obteve a resposta: "sempre", dizendo que essa orientação ocorre "nas coordenações por área de conhecimento", e "em reuniões semanais e, em casos específicos, atendimentos por área ou individual".

Questionados se o que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) da sua escola realmente faz, eles descreveram as ações que você percebe que ele(a) realiza, disseram que: "organiza as disciplinas da escola" e "organiza o calendário escolar; reúne e orienta o trabalho dos professores; interage com os outros segmentos com referencia às suas decisões".

Quando foi pedido para indicar as ações que você acredita que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) da escola gostaria de realizar, apontaram como: "participar da elaboração do PPP; acompanhar diariamente o plano de aula / de curso," e 'acho' que mais atividades fora da escola ou atividades de fora trazidas p/ dentro da escola", e ações que NÃO gostaria de realizar, apontaram: "atendimentos disciplinares; atendimentos com os pais" e "atender alunos ou tratar de alunos nas questões disciplinares".

Ninguém gosta na verdade de assumir funções e atividades que não dizem respeito ao cargo que assumem na instituição. Dessa forma, como já é sabido pelos professores que responderam aos questionários, os coordenadores não gostam e não devem assumir responsabilidades administrativas, como controlar horários e substituir professores, uma vez que seu foco de atenção e ação deve ser, sempre, a pedagogia, a qual serve de base e alicerce para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e sem a qual a escola se tornaria uma simples empresa, cuja mercadoria seria a educação.

Perguntados se o que acontece na Coordenação Coletiva poderia ter a participação do Diretor a resposta dada à questão foi "*a coletiva tem sido bem encaminhada, pois a escola tem uma boa equipe de coordenadores e uma excelente supervisora pedagógica*" e "*decisões que necessita de mudanças ou relações estruturais ou de calendário, que envolva todo o conjunto,*" e quanto à participação do gestor nos momentos da coordenação pedagógica dos professores, e de que forma, disseram que "*Sim. Acredito quando foge ao controle, coisa que não tem acontecido,*" e "*em alguns momentos sim; discutindo projetos, ideias e as implementando com os mesmos*"

Quanto às situações que dificultam essa participação foi apontado: "*a demanda da escola é ampla e tem muitas emergências inesperadas, isso atrapalha um pouco a participação direta na coordenação*" e "*a falta de pessoas que dividam o trabalho, as muitas atribuições que desempenha diariamente*".

Em relação à questão referente à função do Diretor no espaço tempo da coordenação pedagógica, destacaram que deve "*orientar os professores quando necessário; participar das discussões do grupo; ouvir o que os professores tem a dizer,*" e "*informar sobre o PPP e ouvir o grupo em suas sugestões*".

Ao final, quando pedido para acrescentar algo que julgavam importante em relação a participação do Diretor no espaço tempo da Coordenação Pedagógica, apontaram que: "*segurança com / para a equipe; motivação*" e "*motivar o grupo a desempenhar bem o seu trabalho e reconhecer e valorizar os que já fazem isto.*"

Viver num cenário de mudança não tem sido nada confortador para o educador, principalmente para o coordenador, que faz nela/ dela seu foco de ação, sua parceira de trabalho. Trabalhar no sentido do "ainda não", do "por vir" nos desafia e angustia, pois visualizamos as possibilidades de mudança sob a ótica do possível, ou seja, a realidade desejada. Esse movimento se dá a partir de situações concretas do educador que, consciente de seu papel e de sua sincronicidade, imprimirá direção à sua ação. Nesse contexto, o coordenador/educador será um agente transformador na medida em que transformar a si mesmo e, por consequência, à realidade (ORSOLON, 2006).

A verdade é que ninguém gosta de assumir funções e atividades que não dizem respeito ao cargo que assumem na instituição. Dessa forma, como já é sabido

pelos professores que responderam aos questionários, os coordenadores não gostam e não devem assumir responsabilidades administrativas, como controlar horários e substituir professores, uma vez que seu foco de atenção e ação deve ser, sempre, a pedagogia, a qual serve de base e alicerce para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e sem a qual a escola se tornaria uma simples empresa, cuja mercadoria seria a educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa foi de investigar a participação do coordenador pedagógico no espaço tempo da coordenação pedagógica. Neste sentido, entende-se que para que o coordenador pedagógico possa atuar com excelência é preciso, primeiro, que ele saiba quais são as suas atribuições, a fim de se dedicar a elas. Por meio da pesquisa realizada, pude perceber que tanto professores quanto os próprios coordenadores ainda não possuem essa clareza, o que acaba tornando a coordenação pedagógica com outros fins que ainda não prioriza a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Para que o exercício das atribuições que lhe compete seja alcançado, faz-se necessário que o coordenador e demais funcionários das escolas tenham conhecimento das atribuições que lhes são pertinentes e, assim, valorizem-no como facilitador de processo ensino-aprendizagem, na busca da solução das dificuldades apresentadas e alcance das habilidades preconizadas pela Portaria nº 27, de 01 de Fevereiro de 2008.

A análise das informações reveladas na pesquisa evidenciou a necessidade de um maior aprofundamento em relação ao papel do coordenador pedagógico nos estabelecimentos de ensino e também a valorização deste profissional, instrumento essencial para o alcance dos objetivos traçados nos planos de ação das escolas, em particular às da rede pública de ensino.

A partir do contato estabelecido com a escola e análise dos questionários, proponho que haja estudo investigativo sobre as percepções de várias escolas da rede pública de ensino, abrindo um leque de visões sobre o trabalho exercido pelo coordenador pedagógico; observações das coletivas para uma visão mais próxima da realidade que passam as escolas e o estudo com discussão da legislação, pois muitos trabalham de forma empírica, sem conhecer quais são suas reais atribuições.

Acredita-se que a pesquisa ajudou a entender melhor o trabalho desempenhado pelo professor coordenador pedagógico e a refletir sobre a minha prática enquanto exercendo a função, de forma a ser mais suporte pedagógico dos professores e menos administrativo. Percebe-se que profissional coordenador acaba

sendo desvalorizado e tendo que assumir atribuições que não lhe são próprias e que diminuem ainda mais o seu valor dentro da escola.

Houve, durante a pesquisa, um pouco de dificuldade em convencer os professores do Ensino Médio sobre a importância de responderem ao questionário, porque alegavam que já tinham muitas atividades a desempenhar e a demanda para responderem a questionários era muita. Alguns chegaram a dizer que haviam respondido a mais de 10 questionários e entrevistas.

A pesquisa veio ao encontro da função que exerço na escola em que atuo e ajudou-me a perceber a importância em auxiliar o professor em sua prática em sala de aula, compreendendo suas angústias e tentando apresentar caminhos para a concretização do fim maior da educação que é conduzir o educando à sua formação integral.

Por derradeiro, importante se mencionar que é, portanto, por meio do conhecimento claro de suas atribuições que o coordenador pedagógico poderá fazer jus ao seu importante papel de auxiliar e coordenar o processo de ensino-aprendizagem dentro do ambiente educativo. Nesse sentido, proponho que haja uma maior valorização do profissional coordenador pedagógico, de forma a garantir a qualidade da educação escolar.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. O Papel do Diretor na Administração Escolar, 4. ed., São Paulo: Atlas, 1998.

BRASIL. Constituição de 1988. Senado Federal, Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996),

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação (PNE)

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU (org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 2003.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. IN: ALMEIDA, Maria Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). O coordenador pedagógico

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. Educação e Sociedade. Campinas, n. 68, p. 202-219, dez. 1999.

CURY, Carlos Jamil. Gestão Democrática da Educação: exigências e desafios. In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre: ANPAE, v. 18, n. 2, 2006.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F.; LOURENCETTI, G. C. A 'voz' dos professores e algumas reformas educacionais nas séries finais do ensino fundamental: desenvolvimento ou impasse? In: SAMPAIO, M. M. F. O cotidiano escolar face às políticas educacionais. Araraquara: JM, 2002.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. A qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília, DF: INEP, 2007

ESTEVES, Manuela. RODRIGUES, Ângela. A análise das necessidades na formação dos professores. Porto: Porto, 1993.

FALCÃO, Gícia de Cássia Martinichen. Primeira experiência institucional de gestão democrática da educação no Distrito Federal - 1985/1986. 2007. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007

FRANCO, Francisco Carlos. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: BRUNO; ALMEIDA e CHRISTOV (orgs.). O coordenador pedagógico e a formação docente. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 2008

FRIGOTTO, Gaudêncio. A experiência do trabalho e a educação básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (orgs.) O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente. 9ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HORA, Dinair Leal da. Gestão Democrática na Escola. 14. ed. São Paulo: Papyrus, 2007.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Mariana de Andrade. Metodologia científica. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO. J. C. Pedagogia e Pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2002.

MADEIRA, Cristina M. Coordenação pedagógica e o papel do coordenador. Módulo 1: Área 1. Brasília: Editora UnB, 2008.

MATE, C. H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. et al. O coordenador pedagógico e a educação continuada. São Paulo: Loyola, 1998.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. O processo de pesquisa: iniciação. Brasília: Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 2)

OLIVEIRA, João Ferreira; MORAES, Karine Nunes, e DOURADO, Luiz Fernandes. papel político-pedagógico do diretor. São Carlos: Escola de Gestores, UFSCAR, 2008.

OLIVEIRA, J. F. ; MORAES, K. N.; DOURADO, L.F. Função Social da Educação e da escola. In. Políticas Públicas na Educação. s/d

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança. São Paulo: Loyola, 2006.

PARO, Vitor Henrique. Administração Escolar - Introdução Crítica, 9. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

PORCARO, Rosa Cristina *et. al.* Coordenação pedagógica e processo de ensino aprendizagem: as evidências de um exercício acadêmico. Revista Eletrônica de Ciências. N. 27. 2004. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1601.htm>. Acesso em: 21 abr. 2013.

SANTOS L.L.C.P. & MOREIRA A.F. (1995). Currículo: Questões de Seleção e de Organização do Conhecimento. In: TOZZI, Devanil et alli. Currículo, Conhecimento e Sociedade. São Paulo: Fundação para o desenvolvimento da educação. p. 47-63.

SILVA, Maria Celeste. O primeiro ano com a docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa (org.). Viver e construir a profissão docente. Porto: Porto, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Editora Libertad, 2002.

## APÊNDICES



- 8) A coordenação pedagógica já propôs à equipe de professores dessa escola a elaboração de um projeto interdisciplinar de abordagem dos conteúdos programáticos?  
( ) sim      ( ) não
- 9) Durante os encontros da coordenação pedagógica tem surgido informações de trabalhos docentes interdisciplinares?  
( ) sim      ( ) não
- 10) No desenvolvimento de suas atividades você já sentiu necessidade de abordar os conteúdos da sua disciplina de forma integrada com conteúdos de outros componentes curriculares dando-lhes um significado mais abrangente?  
( ) sim      ( ) não

## APÊNDICE B

## QUESTIONÁRIO - DIRETOR E VICE

Prezado(a) Diretor(a),

Sou aluna do Curso de Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica da Universidade de Brasília e estou desenvolvendo uma pesquisa para elaboração da monografia de final do curso. Neste sentido, solicito a sua colaboração respondendo os itens abaixo. Ressalto que não é necessária a identificação, e que suas respostas serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa

Obrigada,

Juliana Ruas de Menezes Rodrigues

Sexo	( ) masculino	( ) Feminino
Tempo de atuação em sala de aula	_____	anos
Tempo de atuação em direção de escola	_____	anos
Tempo de atuação em coordenação pedagógica	_____	anos
Formação acadêmica	graduação	_____
	pós-graduação	_____
	mestrado	_____

1) O coordenador substitui os professores nas ausências e impedimentos ?

( ) sempre ( ) às vezes ( ) raramente ( ) nunca

2) O coordenador dirige as reuniões pedagógicas coletivas?

( ) sempre ( ) às vezes ( ) raramente ( ) nunca

3) O senhor tem conhecimento da Portaria nº. 27, de fevereiro de 2008, que trata, dentre outras coisa, das atribuições coordenador pedagógico? ?

( ) sim ( ) não ( ) em parte

- 4) O coordenador cuida da comunicação de avisos, processos e outros documentos administrativos para os professores?  
(    ) sempre    (    ) às vezes    (    ) raramente    (    ) nunca
- 5) O coordenador participa da elaboração e redação de projetos desenvolvidos na escola ?  
(    ) sempre    (    ) às vezes    (    ) raramente    (    ) nunca
- 6) O coordenador organiza a semana de avaliação ( provas ) da escola?  
(    ) sempre    (    ) às vezes    (    ) raramente    (    ) nunca
- 7) O coordenador sugere e seleciona temas para estudo na coordenação coletiva?  
(    ) sempre    (    ) às vezes    (    ) raramente    (    ) nunca
- 8) O coordenador planeja e executa dinâmicas como forma de melhoramento das relações entre os professores ?  
(    ) sempre    (    ) às vezes    (    ) raramente    (    ) nunca
- 9) O coordenador organiza atividades extra-escolares, tais como visitas e passeios com os estudantes ?  
(    ) sempre    (    ) às vezes    (    ) raramente    (    ) nunca
- 10) O coordenador atende os pais dos alunos para tratar de assuntos diversos, dentre eles o comportamento e aprendizagem ?  
(    ) sempre    (    ) às vezes    (    ) raramente    (    ) nunca
- 11) O coordenador cuida da comunicação de avisos, processos e outros documentos administrativos para os professores?  
(    ) sempre    (    ) às vezes    (    ) raramente    (    ) nunca
- 12) O coordenador conversa com os alunos que apresentam distúrbio de aprendizagem e distúrbio de comportamento?  
(    ) sempre    (    ) às vezes    (    ) raramente    (    ) nunca
- 13) O coordenador orienta professores nas atividades didático-pedagógicas?  
(    ) sempre    (    ) às vezes    (    ) raramente    (    ) nunca

- 14) O que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) da sua escola realmente faz? Descreva as ações que você percebe que ele(a) realiza.

---

---

---

- 15) Indique ações que você acredita que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) da escola gostaria de realizar.

---

---

---

- 16) Indique ações que você acredita que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) da escola NÃO gostaria de realizar.

---

---

---