



Universidade de Brasília

Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

O COTIDIANO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO DF

Ilma Aparecida Gonçalves

Professora-orientadora Dra Shirleide Pereira

Professora monitora-orientadora Mestre Lucilene Costa Silva

Brasília (DF), Maio de 2013

Ilma Aparecida Gonçalves

**O COTIDIANO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO
DA GESTÃO DEMOCRÁTICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO DF**

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 Shirleide Pereira e da Professora monitora-orientadora Mestre Lucilene Costa e Silva

TERMO DE APROVAÇÃO

Ilma Aparecida Gonçalves

O COTIDIANO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO DF

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

Dra Shirleide Pereira da Silva Cruz – FE/UnB
(Professora-orientadora)

Profa. Mestre Wilcéia Pereira Stacciarini – EAPE/SEEDF
(Examinadora externa)

Brasília, 18 de maio de 2013

Este trabalho é dedicado a todos os profissionais da educação, em especial os coordenadores que cotidianamente estão imbricados de corpo e alma no trabalho por uma educação de singular.

Foram muitos, os que me ajudaram a concluir, mas esse trabalho.
A todos meus sinceros agradecimentos:
...a Deus, pois, é minha fonte de vida;
...a todos da minha família que são meus pilares de sustentação;
...em especial ao meu esposo Ricardo, sempre ao meu lado dando força e não me deixando desistir;
...e as mulheres da minha vida, Júlia e Luisa, minhas filhas e Terezinha minha mãe que iluminam os meus dias com sua alegria e coragem de batalhar pelo meu futuro.
...e as minhas professoras Shirleide e Lucilene que se dedicaram com paciência à leitura e correção desse trabalho.

"O mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele.
Alargar o conhecimento, para fazer o mundo crescer, e apurar seu sabor,
é tarefa de seres humanos. É tarefa, de educadores."
(Rios, 2010, p.24)

RESUMO

Com este estudo objetiva-se analisar a relação entre as políticas educacionais de formação implantadas pela SEDF nas escolas públicas e o desenvolvimento da coordenação pedagógica numa perspectiva democrática. Para isso buscou-se identificar a contribuição das políticas educacionais de formação implantadas pela SEDF para o trabalho da coordenação pedagógica; e verificar as dificuldades e os desafios enfrentados na coordenação pedagógica no contexto da gestão democrática. Para alcançar tais objetivos foi utilizada uma pesquisa de campo empírica. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas a um grupo de cinco coordenadores do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do Distrito Federal. Os dados coletados foram submetidos a uma análise qualitativa. Os resultados demonstram que há uma relação tênue entre as políticas educacionais e o desenvolvimento da coordenação pedagógica, que na maioria dos casos desempenha muito além de suas atribuições legais. Quanto às políticas educacionais na perspectiva da gestão democrática infere-se que houve um avanço no oferecimento de tais políticas, no entanto ainda é um progresso tímido necessitando de maiores avanços, principalmente na formação específica do coordenador pedagógico. Assim compreende-se que há necessidade de uma conquista social e de identidade do coordenador pedagógico para que ele assuma suas reais funções e estabeleça-se também na efetivação da gestão pedagógica da escola.

Palavras chave: Coordenação Pedagógica, Gestão Democrática, Formação docente

SUMÁRIO

Introdução	9
1 Fundamentação Teórica.....	12
1.1 Políticas e Políticas Educacionais: definição e fundamentação numa perspectiva didática.....	12
1.2 Definição de Políticas Públicas	13
1.2.1 Revisão histórica das políticas educacionais brasileiras	15
2 Gestão pedagógica como Política Educacional	24
2.1. Princípios da Gestão Democrática segundo a LDB 9394\96e a Constituição Federal de 1988	24
2.1.1 Autonomia da escola e da comunidade educativa	25
2.1.2 Envolvimento dos segmentos no processo escolar.....	28
2.1.3 Relação entre direção e a participação dos membros da equipe escolar.....	29
3 O coordenador na interação das políticas educacionais e o processo pedagógico.....	30
3.1 Desafios e conquistas do coordenador pedagógico no contexto da gestão democrática	32
4 Metodologia.....	35
4.1 Espaço de Pesquisa.....	36
4.2 Participantes.....	38
4.3 Materiais.....	39
4.4 Instrumentos.....	40
4.5 Procedimentos de construção e análise de dados	42
5 Resultados e Discussões	44
5.1 Levantamento e caracterização do perfil demográfico	44
5.2 Apresentação, discussão e análise dos resultados	45
Considerações Finais.....	63
Referências	65
Anexos	70
Apêndices.....	72

INTRODUÇÃO

A educação sempre foi um campo da vida social tensionado pelas disputas dos projetos sociopolíticos, historicamente constituídos, onde diferentes grupos e segmentos sociais pleiteiam um processo de conquista da hegemonia política e cultural na sociedade. (LIBÂNEO, 2003 e VASCONCELOS, 2002)

Para os autores a política brasileira é fruto de um projeto ideologicamente implantado no país, e manifesta-se com muitas falhas, pois ele segue modelos de realidades muito divergentes da nossa.

As políticas públicas são as atuações do Estado através de programas e projetos voltados para os vários setores da sociedade, conforme Hofling (2001). Dentro dessas ações temos as políticas educacionais que delineiam ações voltadas diretamente para a educação.

A educação brasileira é fruto de modelos europeus onde a escola era apenas para alguns, isto é, para aqueles que tinham condição econômica privilegiada. Aos pobres restavam cursos elementares que os capacitavam a trabalhar para os ricos.

Dessa forma, historicamente a educação brasileira é marcada pela exclusão, com o foco voltado para os interesses mercantis e para o atendimento das intenções neoimperialistas, que é a política de domínio econômico e cultural de maneira desigual. Direcionamentos como esse repercutem nas políticas educacionais assumidas pelo Estado.

As escolhas estatais quanto à educação refletem os interesses do Poder Público quanto ao tipo de homem que se quer formar e o tipo de sociedade que se quer construir. Isso quer dizer que as escolhas estatais não são neutras, mas politicamente interessadas. Vale destacar que as opções do Estado interferem diretamente na organização do trabalho pedagógico, pois é a escola o local de concretização daquilo que o Estado pensou, formulou.

As políticas públicas referem-se ao Estado em ação, às escolhas estatais. Uma delas é à organização da escola e diz respeito à adoção da gestão democrática nos estabelecimentos públicos de ensino.

Nesse molde a gestão se baseia na construção de um espaço público de direito, que deve gerar condições de igualdade, garantir ambiente de trabalho coletivo mais efetivo, que aponte a superação do sistema educacional seletivo e excludente, que permita a inter-relação social, com a organização política, com a definição de papéis do poder público e principalmente um projeto feito e eleito em prol de uma comunidade impar.

Esta gestão busca pautar-se nas buscas coletivas onde haja um engajamento de todos no processo tendo como princípio a radicalização da democracia, pautadas na equidade, igualdade e inclusão de todos no ambiente escolar.

As influências que levam o Poder Público a optar por um ou outro direcionamento, contudo pretende-se pesquisar “o cotidiano do coordenador pedagógico no contexto das políticas educacionais de formação da rede pública de ensino do DF na perspectiva da gestão democrática”.

Nesse cenário coloca-se o problema desta pesquisa: qual a relação entre as políticas educacionais de formação implantadas pela SEDF nas escolas públicas, nos anos iniciais do ensino fundamental e o desenvolvimento da coordenação pedagógica numa perspectiva democrática?

Em busca de respostas a essa problemática objetiva-se analisar a relação entre as políticas educacionais relacionadas à gestão democrática e o desenvolvimento da coordenação pedagógica nessa perspectiva democrática.

Para isso buscou-se identificar a contribuição da implementação pela SEDF da gestão democrática nas para o trabalho da coordenação pedagógica; e verificar as dificuldades e os desafios enfrentados na coordenação pedagógica no contexto da gestão democrática.

Com intuito de fazer uma sistematização coerente com os objetivos propostos, utilizou-se uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, tendo como instrumento investigativo a entrevista semiestruturada aplicada aos 5 coordenadores de uma escola pública do DF, especificamente da cidade de Santa Maria.

A pesquisa está dividida em 5 (cinco) capítulos. O primeiro traz uma retrospectiva histórica sobre as políticas e políticas educacionais, procurando situar também as políticas educacionais brasileiras com seus avanços e retrocessos.

O seguinte busca tecer uma rede de significados da gestão pedagógica como política educacional nas escolas públicas do DF, estabelecendo os princípios da Gestão Democrática com suas bases legais e suas principais nuances na gestão pedagógica.

O terceiro levanta um paralelo do coordenador na interação das políticas educacionais e o processo pedagógico, apontando seus desafios e conquistas dentro do contexto da gestão democrática no DF.

O quarto capítulo traça os objetivos da pesquisa e em seguida especifica-se a metodologia adotada para garantir o desenvolvimento ideal da pesquisa.

O último capítulo apresenta a análise e discussão dos resultados entrelaçados pelo o aporte teórico dos estudiosos do tema.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*“A educação não é um bem acessório, mas uma condição sine qua non para que o brasileiro se torne um cidadão, possa exercer seus direitos políticos, seu poder econômico e viver decente e dignamente”
(Brasil/ MEC, 1962, p. 60).*

1.1 Políticas Públicas Educacionais: definição e fundamentação numa perspectiva didática

Segundo (OLIVEIRA, PIZZIO e FRANÇA, 2010, p.93) “política pública é uma expressão que visa definir uma situação específica da política.” Portanto é importante definir cada palavra, separadamente. Política é uma palavra de origem grega, *politikó*, que traduz a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da *pólis*, “termo grego que se refere à cidade, compreendida como a comunidade organizada, formada pelos cidadãos, isto é, pelos homens nascidos no solo da cidade, livres e iguais.” (CHAUÍ, 2003, p.37). “Já a palavra pública é de origem latina, *pública*, e significa povo, do povo”. (OLIVEIRA, PIZZIO e FRANÇA, 2010, p.93)

Assim, OLIVEIRA complementa que

[...] políticas públicas, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território. Porém, historicamente essa participação assumiu feições distintas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta (por representação). De todo modo, um agente sempre foi fundamental no acontecimento da política pública: o Estado. (OLIVEIRA, 2010, p.93)

Nesse contexto dependendo da participação do Estado definimos o tipo de política pública adotada por um país, assim buscar-se-á definir as políticas públicas dentro da contemporaneidade.

1.2 Definição de Políticas Públicas

A dinâmica social e política do mundo nas últimas décadas trás a perspectiva dessa definição perpassar por muitos estudos e debates como Mead (1995); Lynn (1980); Peters (1986); Dye (1984); Laswell (1958); Oliveira (2010) entre outros.

Em um exercício de compreensão desses diversos estudiosos sobre o conceito de política pública Souza (2003) apud (OLIVEIRA, 2010, p.94) a define como:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

No entanto nesse mesmo exercício Azevedo (2003, p. 38) apud (OLIVEIRA, 2010, p.93) definiu que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”, definindo um conceito mais didático e claro.

Assim tem-se uma diferenciação entre política e política pública, sendo que fica explicito que política pública é papel do Estado. E como afirma Foucault (1979) todas às pessoas fazem política, todos os dias, e até consigo mesmas. O que implica que ao viver em sociedade as pessoas estão constantemente se organizando em torno de interesses comuns ou distintos, criando um movimento social, ou seja, fazendo política.

É importante salientar que nesse conceito de política pública, ela [...] implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente.” (AZEVEDO, 2001, INTRODUÇÃO)

Cabendo considerar assim a importância da participação dos sujeitos sociais que devem buscar fazer valer sua representação para determinar a realidade

Cabe então definir o que seria política educacional, etimologicamente (AZEVEDO, 2001, p. VIII) coloca que política educacional é definida como:

[...] *policy* – programa de ação – é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na *politics* – política no sentido da dominação – e, portanto no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto.

Nessa concepção percebe-se a nuance histórica forjada na política educacional o que imprime nela um caráter social, necessitando ser ponderada de maneira a articular as atitudes do povo com seu momento histórico, o que reflete nas ações e programas implementados pelo Estado em relação a educação. No entanto precisa-se focar mais o conceito já que a educação é algo muito amplo, assim, políticas educacionais dizem respeito a educação escolar como esclarece (OLIVEIRA, 2010, p.94)

[...] educação é algo que vai além do ambiente escolar. Tudo o que se aprende socialmente – na família, na igreja, na escola, no trabalho, na rua, no teatro, etc. –, resultado do ensino, da observação, da repetição, reprodução, inculcação, é educação. Porém, a educação só é escolar quando ela for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas. Nesse sistema, é imprescindível a existência de um ambiente próprio do fazer educacional, que é a escola, que funciona como uma comunidade, articulando partes distintas de um processo complexo: alunos, professores, servidores, pais, vizinhança e Estado (enquanto sociedade política que define o sistema através de políticas públicas).

Conseqüentemente, políticas públicas educacionais articulam às disposições do governo que têm incidência na escola enquanto ambiente de gestão pedagógica e demais processos educativos da sociedade. Permeando as ações físicas, administrativas e didáticas como construção do prédio, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar, merenda, etc

Políticas educacionais efetivamente implicam o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino [...] Ou seja, a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício *stricto*

sensu. Isto tem impacto direto no que se entende por planejamento e desenvolvimento da educação e da escola e, nessa perspectiva, implica aprofundamento sobre a natureza das instituições educativas e suas finalidades, bem como as prioridades institucionais, os processos de participação e decisão, em âmbito nacional, nos sistemas de ensino e nas escolas. (DOURADO, 2007, p. 924)

De tal modo trata-se de um trajeto de cumplicidade onde são necessários uma consciência crítica e um entendimento de que a reforma educacional incide diretamente no dia a dia escolar, que por sua vez tendo uma base sólida esta também estabelecerá as diretrizes para as políticas públicas educacionais.

1.2.1 Revisão histórica das políticas educacionais brasileiras

A história nos mostra que apesar de muitas lutas o Brasil sempre foi mantido numa situação de dependência, e a educação foi um dos instrumentos utilizados para promover e preservar essa dependência. E nessa vertente também se apresenta a movimento histórico das políticas educacionais brasileiras que apresentam uma clara ligação com a forma conservadora e patrimonialista que o país traçou na sua trajetória histórica. Apresentando de 1500 a 1930 um período “agroexportador” (colônia/império/república) e baseado em apenas um produto (açúcar, ouro, borracha, café), com mão de obra escrava que teve seu fim com a crise de 1929. (BAIA HORTA,1982; SCHWARTZMAN ET AL, 1984; SANTOS, 2011; HORA, 1996; SAVIANI, 2007 e FONSECA,2009)

Os autores reforçam ainda que nesse período a política educacional praticamente não existia “[...] haja vista que o primeiro Ministério da educação só é criado pelo governo Getúlio Vargas de 1930.” (HORA, 1996, p. 92). A formação primária e secundária era dada em forma de catequização jesuítica e serviam aos interesses da Coroa Portuguesa.

Como reforça Teixeira (1967, p.70) “[...] em todo o tempo da colônia, vivemos um tipo de governo de natureza absolutista, com a educação reduzida aos colégios confessionais, destinados predominantemente à formação do clero”.

Coaduna-se com essas colocações o autor Silse (2005) expondo

No século XVIII, a política educacional pública delineava-se com meio de tornar a elite colonial brasileira capaz de atingir os níveis de eficiência desejáveis na articulação das atividades internas compatíveis com os interesses portugueses. A necessidade de pessoal qualificado tecnicamente para o exercício de diversas profissões inaugurava no país a fase de ensino superior. O ensino secundário organizado em aulas régias com conteúdos diversificados integrava-se aos programas estabelecidos à época dos jesuítas. O ensino primário restringia-se ao nível técnico - instrumental - ler e escrever- sendo visto não apenas como preparação para a etapa secundária, mas como qualificação para o exercício de pequenos cargos burocráticos. No período posterior à emancipação política do Brasil e à constituição do Império Brasileiro estabelecia-se a primeira e única lei acerca da educação elementar a perdurar até 1946, Lei de 15/10/1827. (SILSE, 2005, p. 4)

Segundo Piletti (1997) foi com a revolução de 1930 que a educação brasileira sofreu, importantes transformações iniciando-se a criação de um sistema articulado, sendo que a Constituição de 1934 foi a primeira a incluir um capítulo especial sobre a educação. Dentro dessa revolução destacam-se as ideias do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: “[...] A educação deve ser funcional e ativa e os currículos devem adaptar-se aos interesses naturais dos alunos, que são o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação”.

E enfatizava também

[...] a necessidade do poder público assumir maior responsabilidade educacional. Amplos debates entre grupos de educadores católicos conservadores e os adeptos das novas ideias que defendiam a responsabilidade pública, a laicidade, a gratuidade, a co-educação marcaram o período de 1931 a 1937. (SILSE, 2005, p. 5)

Nesse período constrói-se a proposta de um Plano Nacional de Educação, mas que não é votado pelo Congresso, pois Getúlio Vargas dá um golpe militar e inicia o período de ditadura.

Foi somente em fins do século XIX e início do século XX, no contexto da Primeira República – quando o Estado brasileiro Oligárquico deslocava-se para uma “arrumação” Moderna/liberal, assumindo um modelo intervencionista –, que a educação começou a ser reclamada como necessária ao “desenvolvimento do país”. (SANTOS, 2011, p.2)

A política educacional do Estado Novo focou a formação técnica para o trabalho, mediante a organização do ensino básico, devido à necessidade do intenso e rápido processo de industrialização como ressalta Schwartzman (1984).

a política educacional do Estado Novo privilegiou a formação para o trabalho, mediante a organização do ensino básico por ramos profissionais que correspondiam à divisão econômico-social do trabalho e das classes sociais. Propunha-se, assim, uma educação diferenciada para a elite, para mulher e para aqueles que comporiam o grande exército de trabalhadores para dar suporte ao projeto industrial do governo. Para estes últimos, a educação inicial deveria ocorrer fora do sistema regular e com a simplificação dos conteúdos, de acordo com as ramificações do ensino. (SCHWAARTZMAN et al, 1984, p. 23)

Segundo Silse (2005) neste momento histórico há um retrocesso na política educacional e se inicia implantação do financiamento da educação

Mantém na Constituição outorgada a menção ao trabalho manual; estatui ser a arte, a ciência e o ensino livres à iniciativa individual e à associação ou pessoas coletivas públicas ou particulares; o ensino primário obrigatório e gratuito é mantido; institui obrigatoriamente o ensino de trabalhos manuais nas escolas primárias, normais e secundárias e estabelece o programa de política escolar em termos de ensino pré-vocacional destinado às classes menos favorecidas como primeiro dever do Estado em matéria de educação; afirmava, ainda no artigo 129, o regime de cooperação entre a indústria e o Estado. [...]. No seguimento da escolaridade o ensino só seria grátis aos que provassem a falta de recursos (art.168). Delegava à empresa a educação dos funcionários de menoridade e dos filhos dos empregados quando o seu número excedesse a uma centena. Naquele ano de 1946, implementar-se-ia a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942 com o primeiro acordo financeiro, no âmbito educacional, firmado pelo governo brasileiro e o Banco Mundial [...]. A ênfase na qualificação técnica persistia em detrimento da educação ampla para todas as camadas sociais. O governo reacionário de Dutra representou um retrocesso para a política educacional do país e uma catástrofe inflacionária para a economia. (SILSE, 2005, p.6)

Portanto os períodos que compreenderam os governos militaristas, foram marcados por busca de reformas e modernizações, mas com uma estrutura nacionalista, as reformas educacionais realizadas sobre muita pressão atenderam demandas político ideológicas de um ideário liberal daquela época.

Nesse contexto histórico firmou-se o princípio da laicidade, no entanto permaneceu a estrutura elitista e acadêmica do ensino brasileiro. Aqui se constitui também o otimismo desenvolvimentista apoiado nos recursos de capitais estrangeiro. Na lógica do Banco Mundial ao financiar projetos do Ministério da Educação, tende-se a interferir nas políticas educacionais em função dos interesses do capitalismo internacional.

No fim das décadas de 70 intensificam-se as pressões contra o Regime Militar com a interferência de muitas associações científicas e sindicais. Em meados dos anos 80, com o presságio da Nova República foi se abrindo brechas para a democratização da sociedade e implementação de políticas educacionais que atendessem os anseios dos educadores e estudiosos que clamavam por valorização profissional, democratização e descentralização das políticas sociais, ampliando os direitos a cidadania e reiterando a responsabilidade do Estado. (BAIA HORTA, 1982; SILSE, 2011; HORA, 1997; SAVIANI, 2007 e SILSE, 2005)

Em 1988 é promulgada a Constituição Brasileira, [...] na qual o capítulo sobre a educação apresenta-se com algumas semelhanças ao texto da L D B de 1961, [...] resultado da conjugação de forças reacionárias (confederações patronais de ensino profissionalizante, associações de empresário de ensino particular, políticos conservadores) [...]” (SILSE, 2005, p. 7) , que trouxe alguns avanços político-sociais como: “ampliação das liberdades individuais, restrição ao poder das Forças Armadas na garantia dos poderes constitucionais, possibilidade de participação popular no Legislativo através de projetos de lei assinados por 1% do eleitorado”. (HORA, 1997, p. 134). Também “assegurou o acesso de recursos públicos à rede de escolas particulares e demoveu qualquer possibilidade de carreira para o magistério público, única, em âmbito nacional”. (SILSE, 2005, p. 8)

A década de 90 trás o cenário de debates e discussões sobre a LDB, onde se criam expectativas positivas sobre o caminho das políticas educacionais, no entanto forma desmontadas devido ao processo de mudança política do país com a rápida gestão de Fernando Collor de Mello e também na gestão de Fernando Henrique Cardoso na presidência do país que modificou os rumos e o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996, que foi aprovada sem corresponder às expectativas da década anterior. (SANTOS, 2011; SAVIANI, 2011)

Várias bandeiras que foram levantadas durante o movimento acabaram distorcidas ou completamente descaracterizadas de sua ideia original, como por exemplo: capacitação de professores foi traduzida em profissionalização; participação da sociedade civil assumiu a forma de articulação com empresários e ONGs; descentralização significou desobrigação do Estado; autonomia ganhou contorno de liberdade para captação de recurso; melhoria da qualidade da educação traduziu-se em adequação ao mercado, sendo que o aluno transformou-se em consumidor (SANTOS, 2011, p.8).

Nesse o contexto o país é envolto por políticas neoliberais que focam a privatização estatal, o desempenho e as análises quantitativas. Assim houve um foco na universalização das matrículas do ensino fundamental sem garantir qualidade ou permanência dos alunos nas escolas. As mudanças educacionais seriam implementadas por orientação da Reforma do Estado e foram incluídas no plano plurianual do MEC. “A qualidade da educação escolar resultaria de uma adequada revisão curricular, da eficiência da gestão institucional e da competitividade deflagrada por um processo de avaliação externa.” (FONSECA, 2009, p. 169)

Para concretizar a reforma de descentralização da educação instituiu-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF). A política governamental de FHC é centrada nas metas e nas avaliações externas controladoras da escola básica que passam a serem avaliados pelo Sistema de Avaliação da Educação (SAEB), coeficientes utilizados para referendar a qualidade educacional.

Percebe-se nesse contexto um direcionamento para a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho que busca perpetuar o controle governamental com estratégias externas de avaliação e também com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sem se preocupar com a garantia da qualidade da educação pública.

Nesse cenário mobilizava-se para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo Congresso em 2011, que não atendeu as demandas esperadas e focava o Ensino Fundamental acima dos outros níveis de ensino, como enfoca Saviani (2008):

[...] a proposta de Plano Nacional de Educação não corresponde aos interesses maiores da população brasileira em matéria de educação. As medidas preconizadas preservam o status quo evitando mudanças mais profundas e incorporando aquelas inovações que reforçam a situação vigente. Nesse contexto, mesmo incorporação de avanços acaba neutralizada na gradual idade de sua distribuição ao longo dos dez anos previstos. [...]. Em lugar da política proposta pelo MEC, devemos caminhar na direção de uma outra política educacional que responda de frente aos desafios educacionais da sociedade brasileira na conjuntura atual [...] (SAVIANI, 2008, p. 230).

A partir de 2003 o presidente Inácio Lula da Silva, assume o país e trás engendrado no seu mandato muito otimismo popular de mudanças e superação dos

insucessos do país, de início ele depara-se amarrado a um compromisso de continuidade das reformas iniciadas pelo governo FHC, devido aos múltiplos acordos assumidos com as agências internacionais, precisando criar estratégias para tentar transformações no cenário brasileiro.

Segundo (SANTOS, 2011; PINTO, 2009 e OLIVEIRA, 2009) houve a implantação de algumas políticas de médio e longo prazo que evidenciavam algumas quebras como: Programa Universidade para Todos (PROUNI), Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais (REUNI), a instituição do Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB) que encaminha recursos para toda educação básica, substituindo o FUNDEF, Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Destaca-se segundo Santos (2011) o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que é constituído de 52 ações, organizadas em quatro eixos: educação Básica, educação Superior, Educação Profissional e tecnológica, Alfabetização e Educação Continuada. Tendo como articulador o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6094 de 24 de abril de 2007, onde a partir dele os estados e municípios elaboram seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR).

Segundo Santos dentro dos eixos do PDE foram anexadas e criadas as seguintes ações:

FUNDEB, Pro-infância, Ensino Fundamental de nove anos, Provinha Brasil, Programas de apoio ao Ensino Médio, Luz para todos, Educacenso, Prova Brasil, PDE-Escola, Olimpíadas Brasileiras de Matemática das escolas públicas, Olimpíadas Brasileiras da Língua Portuguesa escrevendo o futuro, Mais Educação, Caminho da Escola, PNATE, Pró-escola, Proinfo, Biblioteca na Escola, Saúde na escola, Olhar Brasil, Educação Especial, Brasil alfabetizado, PNLA, Proeja, Projovem campo, Brasil profissionalizado, IFET, E-TEC Brasil, Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, Catálogo dos Cursos Superiores de Tecnologia, Piso Salarial do magistério, Sistema Nacional de Formação de Professores, Pripid, UAB, Pró-letramento, Pró-funcionário, Expansão do Ensino Superior, dentre outros. (SANTOS, 2011, p.11)

Como acessório de ajuda na elaboração do PAR, o MEC oferece o Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC), que pode ser acessado de qualquer rede de internet. Para identificar os

municípios, o MEC utiliza o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado com base nos dados de rendimento do fluxo escolar e do desempenho dos alunos nos exames nacionais. (SANTOS 2011; SAVIANI, 2011).

Contudo, “embora hegemônico o discurso da qualidade empresarial no panorama educacional brasileiro, conforme atestam os projetos desenvolvidos no plano nacional, a educação ainda vive um confronto de concepções” (SILVA, 2001, p. 13). Não existe um rumo por parte do Estado uma legitimidade em contribuir realmente com a escola e principalmente com o trabalho docente.

Em relação à legalidade da formação dos professores tem-se o Parecer CNE/CP 009/2001 que serviu de base para a resolução CNE/CP1 de 18 de fevereiro de 2002 que trata de maneira interessante como deve se apresentar a formação dos professores no entanto como coloca (MORAES e TORRIGLIA, 2003; ARAÚJO e MUNDIM, 2012; DUARTE, 2011) são documentos que reduzem a prática e formação docente em meros procedimentos e instrumentos de ensino dissociados dos aspectos teórico-metodológicos.

o documento não trata a pesquisa como construção, mas como uso de instrumentos atrelados à aquisição e formação de competências no cotidiano; dissocia pesquisa e produção de conhecimento. Com isso, é desconsiderado que competências são capacidades que se apoiam em conhecimentos, e que conhecimentos são produzidos a partir de pesquisa. E no caso do documento, a pesquisa está subjugada à ocupação da realidade, a um alcance mais eficaz de objetivos, e não ao desenvolvimento do conhecimento e intervenção sobre a realidade. O documento demonstra um duplo aspecto mistificador do idealismo, de um lado é positivista e de outro especulativo. (DUARTE, 2011, p.69)

Como explicita Araújo e Mundim (2012, p.161) Todos os professores da rede com contrato de 40 h/semanais em regime de dedicação exclusiva¹ passaram a cumprir o horário de 25h/semanais em regência de classe e 15h/semanais em coordenação pedagógica.

¹ Essa regra se aplica aos professores que cumprem o regime de tempo integral e dedicação exclusiva no DF, não possuindo, portanto vínculo empregatícios com outro órgão, público ou privado. Os professores incluídos neste regime adquiriram o direito de receber do Governo do Distrito Federal uma gratificação especial chamada Tempo Integral e Dedicação Exclusiva do magistério(TIDEM), criada pela lei nº 356, de 20 de novembro de 1992 e regulamentada pelo Decreto nº 14.413.

Na Portaria nº 06, de 03 de fevereiro de 2011 que regulamenta o horário da coordenação pedagógica nas escolas públicas da SEDF, estabelece-se no anexo I, capítulo I, das Normas para as Atividade de Coordenação Pedagógica SEE/DF ocorrem da seguinte maneira:

- a) as quartas-feiras destinadas à coordenação coletiva na instituição educacional;
- b) as terças-feiras e quintas-feiras destinadas à coordenação pedagógica individual na instituição educacional, e formação pedagógica;
- c) as segundas-feiras e sextas-feiras destinadas à coordenação pedagógica individual podendo ser realizada fora do ambiente da instituição educacional (DISTRITO FEDERAL, 2011, p.1).

Salienta-se que na ação dessa Portaria nota-se um avanço na construção do espaço de discussão e também de indícios da busca pela formação e reflexão da realidade pedagógica no entanto como denota vários estudos Araújo e Mundim (2012) alertam:

a ação do coordenador, como um dos principais atores de promoção do fazer pedagógico, como prática coletiva, ainda carece de uma política educacional na qual a sua formação e atuação sejam delineadas e especificadas, tendo em vista o real funcionamento da coordenação pedagógica como “*locus*” de formação docente e da mudança educativa (ARAÚJO e MUNDIM, 2012, p.163).

Assim busca-se estabelecer também a relação da ação do coordenador pedagógico na perspectiva da Gestão Pedagógica atual no Distrito Federal.

2 Gestão Pedagógica como política educacional

Historicamente a educação, com sua estrutura organizacional e gestão sofrem mudanças conceituais e estruturais, que em cada tempo necessitam ser refletidos, pois a educação abrange e sofrem influências sociais, políticos, econômicos e culturais. Assim, ela é um dos elementos fundamentais para construir a identidade humana.

A palavra gestão provém do verbo latino *gero, gessi, gestium, genere* e significa levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. (CURY, 2005, p.01).

Ampliando sua definição Cury (2005) coloca também que gestão:

Trata-se de algo que implica o sujeito. Isto pode ser visto em um dos substantivos derivado deste verbo. Trata-se de gestatio, ou seja, gestação, isto é, o ato pelo qual se traduz em si e dentro de si algo novo, diferente: e um novo ente. Ora, o termo gestão tem sua raiz etimológica em ger que significa fazer brotar, germinar, fazer, nascer. Da mesma raiz provem os termos genitora, genitor, gérmen. A gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência de buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação, segundo a justiça. Nesta perspectiva, a gestão implica o dialogo como forma superior de encontro das pessoas e solução de conflitos. (CURY, 2005, p.1)

Atualmente, o ensino educacional vem experimentando novas perspectivas no que tange a democratização do ensino, onde a questão da divisão de responsabilidade nunca foi tão difundida, presente em congressos educacionais, na mídia e no cenário político, o qual pode ser atribuído ao reconhecimento da importância da participação social nos diversos setores da educação, com vistas ao desenvolvimento social e econômico almejado através da reestruturação do ensino.

Dentro do processo de democratização, a participação de todos os agentes envolvidos no ambiente escolar torna-se ferramenta primordial para sua real efetivação, pois se apresenta como elemento crucial em sua concretização, onde discutir propostas e programar ações conjuntas por meio de parceria proporciona melhores resultados, deixando explícita a comunidade como são usados os recursos disponíveis matérias e financeiros, fazendo-se necessário rever as formas conservadoras de organização e gestão, adquirindo novas alternativas, criativas e eficazes de modo que corresponda aos objetivos sociais e políticos da educação escolar.

Segundo Lück (2002, p.14), consolida a ideia de que a “gestão escolar promove a redistribuição das responsabilidades que objetivam intensificar a legitimidade do sistema escolar”. Assim, gestão democrática pressupõe a participação de todos os seguimentos em cada etapa do processo educativo do planejamento a execução.

2.1 Princípios da Gestão Democrática segundo a LDB 9394/96 e a Constituição Federal de 1988.

Na evolução da administração escolar para gestão escolar modificaram-se as formas conceituais e também a legalidade dentro das normatizações vigentes nos termos da LDB/96 e Constituição Federal de 1988. Contudo, a sociedade brasileira já havia travado vários embates reivindicando um processo democrático nas Instituições de Ensino Público.

Como coloca Viana (2010) ao traçar a trajetória histórica da gestão democrática enfatizando que o princípio da gestão democrática foi incorporado na legislação brasileira devido ao momento histórico em que o país saía na década de 80 de um período marcado pelo autoritarismo da ditadura militar, o que favoreceu a legitimidade da democratização.

Entre os princípios que devem nortear a educação escolar, contidos na Constituição de 1988 em seu art. 206, assumidos no art. 3º da Lei n. 9394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), constam, claramente, a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.” (inciso VIII do art. 3º da LDB).

É interessante ressaltar que a gestão democrática foi regulamentada a partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases, LDB/96 que estabelece em seu artigo 14 que cabe aos sistemas de ensino definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com suas realidades buscando a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e também a participação da comunidade escolar. (inciso I e II do art. 14 da LDB).

A gestão democrática foi também alvo de atenção na Lei n. 10.127, de 9 de janeiro de 2001, do Plano Nacional de Educação(PNE). O PNE estabelece objetivo e prioridades que devem nortear as políticas públicas de educação no período de dez anos e enfatiza a importância da formação continuada do professor, mediante a qual “os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação” (PNE, 2001, p. 63)

Dentre os seus objetivos, destaca-se a democratização da gestão do ensino público enfatizando, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, bem como “descentralização da gestão educacional,” com o fortalecimento da autonomia da escola e garantia de participação da sociedade na gestão escolar e da educação. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, CADERNO 1, 2007, p.26).

A normatização da gestão democrática demonstra a sua importância dentro das políticas públicas educacionais, pois o processo de gestão democrática na escola produz efeitos culturais importantes como reconhecimento e valorização da instituição educativa como patrimônio público pela comunidade.

Dentro dos moldes da normatização brasileira, Lück (2005), Paro (2005) e Libâneo (2008), estabelecem alguns princípios da organização e gestão escolar democrático-participativa:

2.1.1 Autonomia das escolas e da comunidade educativa

A autonomia é elemento básico da concepção “democrático-participativa” de gestão escolar, é através dela que se define o projeto “pedagógico-curricular”. Ela é definida como faculdade das pessoas de autogovernar-se de decidir sobre seu próprio destino.

Assim, segundo Libâneo (2001):

Autonomia de uma instituição significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente recursos financeiros. [...] Dessa forma a organização da escola se transforma em instância educadora, espaço de trabalho coletivo e de aprendizagem. (LIBÂNEO, 2001, p. 141)

Nessa perspectiva a autonomia imprime-se a ação educativa, á necessidade de co-responsabilidade consciente, compartilhada, solidaria, de todos os segmentos da equipe escolar para efetivação da formação sociocultural dos alunos e o desenvolvimento de suas potencialidades cognitivas.

Coaduna-se com esses conceitos Gadotti ao estabelecer a relação concreta entre democracia, autonomia e cidadania e assegura que “a autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político-pedagógico [...]” (GADOTTI, 2002, p.35)

A autonomia da escola também esta prevista no art. 15 da LDB/96 que afirma:

os sistemas de ensino asseguraram as unidades escolares publicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público, pois não existe autonomia absoluta, ela será sempre relativa e determinada historicamente(GADOTTI, 2002, p.10).

Percebe-se que a legislação deixa uma brecha na aplicabilidade e organização da gestão nas instituições públicas, assim o Distrito Federal já passou por muitos processos e retrocessos de modelos de gestão democrática a penúltima foi a Gestão Compartilhada que é era o modelo de Gestão Democrática instituído pelo Governo José Arruda (2006 a 2010), com os propósitos de cumprir os princípios estabelecidos na Constituição Federal e na LDB sancionada pela Lei Nº 4 036, de 25 de outubro de 2007 que prevê em seu artigo primeiro que a Gestão Compartilhada será exercida conforme o disposto no art 206, VI, da Constituição Federal, nos arts. 3º, VIII, e 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no art. 222 da Lei Orgânica do Distrito Federal que visa atingir os seguintes objetivos:

I – Implementar e executar as políticas públicas de educação assegurando a qualidade, a equidade e a responsabilidade social de todos os envolvidos; II – Assegurar a transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos; III – Otimizar os esforços da coletividade para a garantia da eficiência, eficácia e relevância do plano de trabalho e da proposta pedagógica; IV – Garantir a autonomia das instituições educacionais no que lhes couber pela legislação vigente, na gestão pedagógica, administrativa e financeira por meio do Conselho Escolar de caráter deliberativo; V- Assegurar o processo de avaliação institucional mediante mecanismos internos e externos, a transparência de resultados e a prestação de contas à comunidade; VI – Assegurar mecanismos de suporte para a utilização, com eficiência, dos recursos descentralizados diretamente às instituições educacionais.

Na Gestão Compartilhada o processo seletivo acontece serão providos por ato do Governador, após a escolha feita pela comunidade escolar nas seguintes etapas: “Etapa I: Avaliação do conhecimento de gestão escolar e análise de títulos;

Etapa II: Elaboração e apresentação do plano de trabalho; Etapa III: Escolha pela comunidade escolar”. (VIANA, 2010, 62)

O autor conclui que a lei de Gestão Compartilhada é uma espécie mista de provimento de cargo, envolvendo prova escrita e de títulos apresentação de plano de trabalho, eleição e posterior indicação governamental. Definindo uma forma camuflada de democracia mesmo tendo alguns indícios como flexibilidade, descentralização e autonomia da escola.

Atualmente após muita reivindicação popular e pressão sindical conquistou-se a Gestão Democrática através da Lei Nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012, instituída com muitos debates e instituiu as seguintes finalidades e princípios da Gestão Democrática:

Art. 2º A gestão democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cuja finalidade é garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação, observará os seguintes princípios: I – participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar; II – respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal; III – autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira; IV – transparência da gestão da Rede Pública de Ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros; V – garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho; VI – democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção de conhecimento; VII – valorização do profissional da educação (DISTRITO FEDERAL, 2012, p.1).

Observa-se que se trata aqui também a questão da valorização do profissional da educação que perpassa pela formação continuada também do coordenador pedagógico que também deve acontecer.

2.1.2 Envolvimento dos segmentos no processo escolar

Em processo de gestão democrática e imprescindível os vínculos com a comunidade educativa, essencialmente os pais, as entidades e organizações paralelas à escola.

Assim:

A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola. (GADOTTI, 2002, p.15)

Prioritariamente, os pais e outros representantes participam do Conselho de Escola, da Associação de Pais e Mestres para organizar o projeto político-pedagógico, acompanhar e avaliar a qualidade do processo educação.

Nesse contexto Paro (2005, p. 12), enfatiza que, “a participação da comunidade na escola como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar”, chamando a atenção para a longa empreitada que se vislumbra no horizonte da democratização da escola, com ênfase nos agentes participativos que ao se depararem com os primeiros obstáculos, sentem-se impotentes e adotam discursos e atitudes cada vez mais distantes do que prega a democratização, e acabam por se acomodar, sem, contudo “renunciar ao antigo discurso liberal, que acaba servindo tão somente como espécie de escudo e evitar que revejam criticamente seu posicionamento”. (PARO, 2005, p.19)

Tal atitude leva a repensar a prática de profissionais que ocupam postos de direção dentro do ambiente escolar, será que elas estão cumprindo com seu papel participativo de maneira real e coerente ao proposto? Será que estão propiciando aos demais agentes participativos voz e espaço de debates? Estão permitindo manifestações e contribuições? Caso haja quaisquer desses exemplos não há prática democrática, pois “democracia não se concede, se realiza: não pode existir ditador democrático” (PARO, 2005, p.18).

2.1.3 Relação entre direção e a participação dos membros da equipe escolar

Nesse princípio de que a democracia real configura-se em uma relação recíproca de participação e envolvimento busca-se o exercício responsável e compartilhado da direção, e cada um dos membros da comunidade escolar. Onde o diretor coordena, mobiliza, motiva, lidera, delega as responsabilidades referentes a cada membro da equipe escolar conforme suas atribuições específicas, presta contas e submete a avaliação da equipe o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente. Nesse aspecto estão inseridos os professores, pais, alunos, funcionários e todos os elementos da comunidade que devem efetivar sua participação se inteirando de todos os momentos educativos.

Como cita Libâneo (2003, p.117), “a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas a gestão na participação.” Desse modo, a gestão democrática precisa perpassar discurso e também os momentos de eleições, as assembleias e reuniões.

A efetivação da democratização da gestão escolar precede a superação dos procedimentos centralizados de decisão, primando pela gestão colegiada, na qual as decisões surgem de discussões e debates coletivos, envolvendo os agentes de todos os seguimentos da escola, criando ambientes que favorecem a essa participação, no sentido político e pedagógico.

Muitos são os empecilhos encontrados no processo de democratização escolar, dentre eles os condicionantes, materiais, institucionais, ideológicos, políticos, sociais e econômicos, formam uma barreira aos ideais democráticos e participativos tornando mais difícil a concretização da ação. O que não pode ser visto e utilizado como desculpas para o não enfrentamento do trabalho.

Fica evidente que o papel do gestor e do coordenador pedagógico, que é o mediador do processo pedagógico, são de suma importância com vistas à responsabilidade que infere o cargo, o de propiciar o trabalho coletivo de toda a comunidade escolar na busca de soluções e medidas, com intuito de driblar os condicionantes que historicamente produzem atraso na culminância democrática do ensino.

3 O coordenador pedagógico na interação das políticas educacionais e o processo pedagógico

Percebe-se que para implementação de uma gestão democrática pautada nos princípios legais requer muito da atuação da direção e da coordenação pedagógica. Sendo que o gestor precisa considerar suas funções pedagógicas. Segundo Lück (2008) os dirigentes educacionais de uma geração atrás consideravam que as melhores escolas eram aquelas organizadas segundo o modelo de administração que enfatiza a obediência às regras e o cumprimento dos regulamentos. Tendo assim instituições com uma homogeneidade de funcionamento escolar do sistema de ensino.

Nesse contexto a responsabilidade maior do dirigente estava pautada na garantia de recursos para o funcionamento da instituição cuidando dos recursos financeiros e problemas de gerenciamento institucional.

Coaduna-se com essa temática Bittencurt (2009)

Na década de 1990, as políticas de gestão para a educação no Brasil estruturam-se tendo por opção política a implementação de ações de cunho gerencial, buscando-se garantir uma otimização de recurso e, conseqüentemente, uma racionalização economicista das ações administrativas, tendo em vista um diagnóstico de que os problemas educacionais não eram resultantes da escassez e sim da malversação dos recursos financeiros, fruto, dentre outros, do corporativismo dos servidores, da baixa qualificação docente e da ineficiência do aparelho administrativo e burocrático das escolas. (BITTENCURT, 2009, p.53)

Atualmente como coloca os autores, Lück (2008), Libâneo (2008), Paro (2005), exige-se do diretor/gestor uma ampliação na dimensão contextual e também de postura em relação ao ambiente institucional e todos os envolvidos no processo educativo.

Trata-se, portanto de entender a necessidade de se ter a educação democrática como elemento fundamental da qualidade de ensino. A escola passa a ser vista como ambiente interativo de articulação e debate, dos profissionais e usuários da escola, no compartilhamento organizacional e na tomada de decisões para se atingir êxito nos objetivos específicos do ensino.

Segundo o princípio da gestão democratização, a gestão escolar promove, na comunidade escolar, a redistribuição e compartilhamento das responsabilidades que objetivam intensificar a legitimidade do sistema escolar, pelo cumprimento mais efetivo dos objetivos educacionais. (LÜCK, 2005, p.16)

A essa gestão participativa implica também deveres e responsabilidades, atribuídas a todos os integrantes do corpo escolar.

Se por um lado, a gestão democrática e uma atividade coletiva implicando a participação e objetivos comuns, por outro, depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada. (LIBÁNEO, 2008, p. 126).

Tendo em mente que nada se muda apenas por desejo, cumpre-se a necessidade da consciência participativa de cada um dos envolvidos, na construção da escola democratizada.

E nesse processo

o coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político pedagógico transformador. (ORSOLON, 2010, p. 19)

Contudo, a escola também se configura em um espaço de contradições, onde o exercício de participação deve ser feito mediante dialogo entre as partes, já que ocorrem entre diferentes integrantes sociais, dotados de pensamentos, habilidades, formação e propostas distintas, na busca da elaboração de projetos coletivos de ações.

3.1 Desafios e conquistas do coordenador pedagógico no contexto da gestão democrática

Refletindo sobre trajeto histórico do coordenador pedagógico percebe-se que a rigor não se tem uma precisão do surgimento dessa função, já que não havia uma legitimidade ao termo coordenador pedagógico. No entanto estudos (SAVIANI, 2002; PIRES, 2005; HORTA, 2007; VASCONCELOS, 2009 e OLIVEIRA, 2009; SILVA, 2012) consideram o marco inicial da função desde 1570 onde foi adotado o Rácio Studiorn, com a chegada dos Jesuítas. Esse documento trata de uma figura com função supervisora denominada “*Prefeito Geral dos Estudos*”, que ocupava-se das atividades de ensino e aprendizagem, das regras de funcionamento da instituição, das prova, enfim, da organização didática pedagógica de supervisionar professores e alunos. Função mantida no período da ditadura militar, no entanto nesse período, ele foi nomeado especialista da educação.

Segundo os autores com a independência brasileira foram feitas algumas reformas educacionais que buscavam descentralizar o ensino, flexibilizar os currículos e formar tecnicamente os professores. Nesse período o coordenador tem como função e é nomeado inspetor escolar. Ganhando uma conotação de controlar e fiscalizar o trabalho docente de maneira a garantir a eficiência. Após décadas de lutas e debates, juntamente com a redemocratização do país, a função do inspetor vai se transformando e se redescobrendo como instrumento importante nas escolas.

Na década de 90 a LDB respalda a formação do supervisor coordenador, trazendo a legitimidade da formação, pois, ele deveria ter formação mínima em cursos de pedagogia ou pós-graduação.

Assim em uma trajetória onde a função tem suas raízes no controle e no autoritarismo o coordenador pedagógico vem resignificando sua função e buscando cunhar sua identidade dentro do processo de gestão implementado ao longo da historicidade da educação.

Nesse cenário o coordenador pedagógico também absorve os avanços e os retrocessos do projeto político educacional instaurando no país.

Atualmente ele tem como função, segundo (LIBÂNEO, 2004; VASCONCELOS, 2009; FUSARI; 2008), assistir o processo didático pedagógico fornecendo suporte aos professores, favorecer, auxiliar e administrar as situações de ensino aprendizagem em prol das necessidades discente e principalmente promover a formação continuada no cotidiano da escola. Lembrando que essa atuação deve acontecer de forma dinâmica e articulada ao Projeto Político Pedagógico da instituição de maneira coletiva e dialógica.

Portanto ele deve:

- Acolher o professor em sua realidade, em suas angústias; dar “colo”: reconhecimento das necessidades e dificuldades. A atitude de acolhimento é fundamental também como uma aprendizagem do professor em relação ao trabalho que deve fazer com os alunos. – Fazer a crítica dos acontecimentos, ajudando a compreender a própria participação do professor no problema, a perceber suas contradições e não acobertá-las; - Trabalhar em cima da ideia de processo de transformação; - Buscar caminhos alternativos; fornecer materiais; provocar o avanço; - Acompanhar a caminhada no seu conjunto, nas suas várias dimensões. (VASCONCELOS, 2009, p. 91)

Nesse contexto percebe-se a dimensão extraordinária da função do coordenador pedagógico que no seu cotidiano ainda precisa cuidar dos problemas de indisciplina, substituir professores em caso de necessidade, cuidar da organização de relatórios e diários escolares, falar e ouvir os pais, auxiliar a direção e muitas outras funções que surgem no cotidiano educacional.

No entanto Cristov (2008, p. 124) alerta que as várias demandas desempenhadas pelo coordenador no cotidiano escolar, “impedem que estes percebam a si mesmos como formadores de professores, atribuição relegada à terceiro ou a quarto plano em muitas escolas”

Nesse contexto uma das maiores preocupações dos educadores, coordenadores e gestores hoje é entender como efetivar o processo de coordenação pedagógica dentro dos moldes propostos por vários autores como Piletti (1998), ou seja, como “assessoria permanente e continuada ao trabalho docente”. Pois na maioria das instituições escolares o coordenador pedagógico desvia-se de sua função tornando-se professor substituto, bedel disciplinar, porteiro e muitas outras funções que impedem que ele organize o seu trabalho real.

Diante de tantas atribuições percebe-se que a coordenação precisa ser um espaço democrático e participativo onde os profissionais de educação busquem sanar suas dúvidas, angústias e concretizar sua formação continuada.

Nesses momentos de interação o coordenador pedagógico precisa ter algumas atitudes peculiares como: mediador das ações pedagógicas de formação, que poderá ser feitas através de ações de reflexão e estudo e também de sugestões de atividades; mediador de conflitos, por meio de intervenções sutis e dinâmicas que promovam o diálogo e a boa convivência do grupo; entusiasta, buscando um ambiente agradável e criativo.

Dessa forma o coordenador pedagógico precisa ter consciência do seu papel, e, sobretudo estar disponível para transformações e ser atento ao processo educativo como um todo.

No caso do Distrito Federal Araújo e Mundim (2012) consideram nossa realidade irregular no que tange ao tempo, pois já dispomos de um horário para coordenação, 15 h semanais, condição avaliada como indispensável para da início ao processo de construção e efetivação da formação coletiva e também da reflexão das práticas pedagógicas cotidianas.

Pessoalmente, considero nossa função extremamente difícil, pois estamos em uma condição estratégica mediadora das ações da instituição escolar, pois temos que agir com imparcialidade, prudência e muita sabedoria, porque percebemos a escola na visão da gestão, dos docentes, dos alunos e dos pais, ou seja, é preciso coordenar ações pedagógicas e ser o agente de promoção sociopedagógicas, substituir professores quando há ausências.

Vários autores (CLEMENTI, 2001; FERNANDES, 2009; TORRES, 2001; ARAÚJO e MUNDIM, 2012) colocam o desvio da função como algo que notoriamente aparece nas pesquisas o que segundo eles é um sério impedimento a efetiva realização do cumprimento das funções designadas aos coordenadores no cotidiano pedagógico. E acentuam também que muitas vezes os coordenadores assumem funções de outros agentes institucionais, principalmente os projetos da formação docente.

4 METODOLOGIA

Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência". (...)
O conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo.
(KÓSÍK, 1976).

Este capítulo traça os trajetos metodológicos percorridos para produção dessa pesquisa; apresentando e discutindo os caminhos delineados, as escolhas realizadas, o campo e foco de estudos, os conceitos, a pesquisa de campo, a produção de dados e os sujeitos que participaram da investigação.

Metodologicamente esse estudo está sendo construído com base empírica pois a "face empírica e fatural da realidade; produz e analisa dados, procedendo sempre pela via do controle empírico e fatural" (DEMO, 2000, p. 21).

O autor reforça que o valor produzido por esse tipo de pesquisa é pela "possibilidade que oferece de maior concretude às argumentações, por mais ténue que possa ser a base fatural." (DEMO, 1994, p. 37).

Segundo Bonat (2009, p.17) "na pesquisa empírica, o pesquisador vai mais diretamente aos eventos e fatos, sem intermediação de outro observador, investigando as variáveis de seu objeto e tentando explicá-las controladamente. [...]"

Nesse contexto efetiva-se a necessidade de considerar e desenhar o campo da pesquisa, o perfil dos participantes, os meios e instrumentos utilizados para analisar a relação entre as políticas educacionais de formação implantadas pela SEDF e o desenvolvimento da coordenação pedagógica numa perspectiva democrática, desvelando os desafios e conquista para efetivação da gestão pedagógica de uma escola pública do distrito Federal.

Portanto quanto aos objetivos a pesquisa é classificada em descritiva conforme enfatiza Bonat (2009, p.12) "a pesquisa descritiva [...] o objeto é analisado de forma a penetrar em sua natureza, descrevendo todos os seus lados e características. [...] ela fornece um amplo diagnóstico do problema motivador da pesquisa. [...]"

No intuito de aprofundar o tema, o cotidiano do coordenador pedagógico no contexto das políticas educacionais de formação da rede pública de ensino do DF na perspectiva da gestão democrática, a pesquisa será fundamentada na abordagem de pesquisa qualitativa.

A abordagem qualitativa segundo Oliveira (2010) possibilita apreender o fato pesquisado em toda sua extensão, enfatizando mais o processo do que o produto. Preocupa-se em pintar a perspectiva dos participantes levantando possíveis variáveis existentes e mostrando na interação o verdadeiro significado da questão. Sendo assim, permite a coleta de subsídios e apreciação de cada caso. Desse modo, os dados apreendidos por meio da entrevista semiestruturada serão submetidos a uma análise qualitativa já que como reforça ” (BOGDAN & BIKLEN *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.13) essa abordagem “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.”

Coaduna-se com esse conceito Duarte, Oliveira, Augusto & Melo (2008) que reforçam “a pesquisa qualitativa reconhece que os sujeitos envolvidos no estudo são capazes de produzir conhecimentos e desenvolverem práticas para intervirem nas situações problemáticas que encontram.”

4.1 Campo de Pesquisa

Para efetivação da pesquisa busca-se uma escola pública do Distrito Federal que possua coordenadores pedagógicos com experiências no modelo de gestão democrática.

Pretende-se estabelecer como espaço de pesquisa uma escola nesses moldes localizada na Região Administrativa de Santa Maria, no Distrito Federal, por ser de mais facilidade e familiaridade da pesquisadora. Como salienta (RICHARDSON, 1999, p. 33) “A escolha de um local adequado de pesquisa e a familiaridade do pesquisador com os membros do grupo são aspectos fundamentais da pesquisa qualitativa”.

A instituição atende ao Ensino Fundamental séries iniciais e finais. O prédio comporta, em média, 1.500 alunos, na faixa etária de 6 a 14 anos, distribuídos em dois turnos que ocupam 22 salas de aula, onde 240 alunos são atendidos no programa escola integral.

No programa escola integral os alunos assistem aula em um turno, almoçam na escola e no contra turno permanecem na instituição para outras atividades como culinária, capoeira, dança, teatro e também aulas de reforço escolar. As atividades possuem um cronograma e são acompanhadas por uma coordenadora específica.

A infraestrutura da escola conta também com uma quadra coberta, um pequeno parquinho interditado por falta de condições de segurança, uma biblioteca que não está em funcionamento por falta de bibliotecário, 2 salas de informática com 20 computadores e acesso a internet, um refeitório improvisado para os alunos do programa integral.

Quanto ao material didático pedagógico, a escola possui 1 televisão e 2 aparelhos de DVD, 3 microssistem, mas apenas um funcionando. Um duplicador e uma máquina de fotocópias com cópias contadas semanalmente limitado ao número de 3 cotas de matriz por professor. Há disponibilidade também de um computador com impressora e internet wireless acessível a todos os servidores da instituição.

O trabalho docente acontece dentro da jornada ampliada, em que há 5 horas de trabalho escolar em sala de aula e 15 horas para coordenação como colocado anteriormente. Os professores coordenam um turno e regem no contra turno.

Há cinco coordenadores, sendo que duas são encarregadas dos professores das séries iniciais, duas das séries finais e uma da educação integral.

A dinâmica da escola transcorre de maneira aparentemente tranquila com uma direção coesa, buscando alicerçar o trabalho educativo nas suas necessidades administrativas e pedagógicas na medida do possível. É importante ressaltar que a direção foi eleita no processo de gestão compartilhada regida pela (Lei 4.036/07) pela comunidade escolar e no presente ano letivo foi releita pelo processo de Gestão Democrática.

No sistema da gestão compartilhada², as equipes dirigentes das instituições educacionais, compostas por diretor e vice-diretor, são escolhidas com base em critérios técnicos e com a participação da comunidade escolar por meio de eleições e também por uma avaliação composta por prova objetiva e análise de títulos, além de ter de elaborar um plano de trabalho, submetido à aprovação da comunidade escolar. Enquanto na Gestão Democrática³ a equipe gestora é eleita de maneira direta pela comunidade escolar buscando a igualdade e paridade entre todos que compõe o processo educativo.

As coordenações pedagógicas gerais são determinadas a acontecerem às quartas-feiras com trabalhos de sensibilização e de busca de contextualização e estudo de assuntos relevantes à educação, que deveriam realmente se efetivarem cotidianamente conforme Regimento Escolar do DF A assistência pedagógica é o único membro da direção que está sempre presente na maioria dos momentos na instituição, é de fundamental apoio ao professor e ao processo pedagógico.

4.2 Participantes da pesquisa

Com vista a analisar a relação entre as políticas educacionais implantadas pela SEDF e o desenvolvimento da coordenação pedagógica na perspectiva da gestão democrática participaram da pesquisa todos os coordenadores da escola, num total de 5 participantes. A amostra de coordenadores analisada é formada por pessoas do 4(quatro) do sexo feminino e 1(um) masculino. A idade média do grupo participante foi de 35 anos. Quanto à experiência, uma grande parcela dos participantes possui mais de dez anos na instituição. Com relação à formação acadêmica, a maioria dos participantes possui curso superior e de especialização.

Quanto à jornada de trabalho, todos têm carga horária de trabalho de 40 horas semanais onde são responsáveis também pela entrada dos alunos, pela coordenação individual e coletiva dos professores, da relação disciplinar de todos os

² Gestão instituída pelo Governo José Arruda na SEDF de 2006 a 2010, pela lei Nº 4036, de 25 de outubro de 2007.

³ Gestão Democrática passou a ser normatizada a partir da Constituição Federal de 1988. Modelo atual de gestão instituída pela lei Nº 4751 de fevereiro de 2012.

alunos da escola e também do atendimento dos pais e registros e conversas nos livros de atas de advertências disciplinares, a essa jornada acrescenta-se as substituições nos dias de abonos ou de atestados médicos dos diversos professores da instituição.

Abaixo apresento um quadro demonstrativo do público entrevistado definindo seu perfil de graduação, tempo de docência e tempo na função de coordenador pedagógico.

Quadro 1 - Participantes da entrevista

Nome⁴	Graduação	Tempo de docência	Tempo na função de coordenador
Ilda	Pedagogia/Especialização	De 16 a 25 anos	De 1 a 5 anos
Madalena	Pedagogia/Especialização	De 16 a 25 anos	De 1 a 5 anos
Pamela	Pedagogia	De 6 a 10 anos	Menos de 1 ano
Pedro	Matemática/Especialização	De 16 a 25 anos	De 1 a 5 anos
Suzana	Biologia/ Especialização	De 11 a 15 anos	De 1 a 5 anos

Fonte: Entrevista semiestruturada, 4/4/2013.

4.3 Materiais

Foram utilizados os seguintes materiais:

- celular com memória para gravação;
- chip;
- folhas A4 brancas;

⁴ Os nomes são fictícios para preservar o direito de sigilo dos respondentes.

4.4 Instrumentos

Para melhor buscar as respostas ao problema apresentado estabeleu-se como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada cunhada nos estudos de Gil, (2008); Lüdke e André, (1986) e Manzini (2008).

Segundo Gil (2008)

[...] Pode-se definir entrevista como uma técnica que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2008, p.13).

Definido o instrumento buscou-se a necessidade de optar pela entrevista que semiestruturada, pois ela se coloca como peça mais adequada do trajeto metodológico escolhido, pois trás uma maior flexibilidade na aplicação permitindo que o pesquisador faça as devidas adequações no decorrer da entrevista (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Complementado esse conceito Manzini (2008) coloca que:

Utilizar um roteiro bem elaborado para a entrevista semiestruturada não significa que o entrevistador deva tornar-se refém das perguntas elaboradas antecipadamente à coleta, principalmente porque uma das características da entrevista semiestruturada é a possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada, ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado.(MANZINI, 2008, p. 52)

Conforme Triviños (*apud* HUMMEL, 2007, p.77) a entrevista semiestruturada “valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Salienta-se a importância da aplicabilidade correta do instrumento necessitando haver a sistematização metodológica feita com gravações que permitirão um registro mais fidedigno do o relato do pesquisador sobre a versão do entrevistado.

Outro passo extremamente importante é a transcrição e análise do conteúdo, a apreciação de conteúdo que deve:

1) *ultrapassar a incerteza frente à mensagem*, ou seja, aquilo que pessoalmente é julgado na mensagem deverá ser compartilhado por outros, conferindo a esse julgamento um caráter de validade e generalização; 2) *enriquecer a leitura do material*, ou seja, se um julgamento ou olhar pessoal traz um dado de conteúdo, uma leitura sistemática aumentaria a produtividade e pertinência desse julgamento a partir da descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam o que se procura demonstrar em relação às mensagens (MANZINI, 2008, p.105, grifo do autor).

Assim quanto a análise de conteúdo pondera-se a complexidade e rigor, exigindo do pesquisador muita organização, trabalho e austera apreciação para iniciar as interpretações e sínteses. (MANZINI, 2008).

Foram entrevistados os 5 coordenadores da instituição, que receberam esclarecimentos do teor da pesquisa e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (em anexo), para assinatura e permissão da utilização dos dados para fins de estudos, produções e de formação na área educacional. Considera-se necessário ressaltar que a participação na pesquisa não implicará na identificação dos participantes, cujo anonimato foi preservado, assim como a instituição.

Aplicou-se um Roteiro de Entrevista semiestruturada com 7 questões fechadas (perfil e experiências profissionais) e 12 questões abertas distribuídas em quatro blocos (Quadro 2):

Quadro 2 – Estrutura do roteiro de Entrevistas individuais.

Bloco	Temáticas
I	Perfil e experiências profissionais.
II	Rotina, dificuldades e peculiaridades da função de coordenador.
III	Formação e dimensão profissionais.
IV	Principais dificuldades e desafios do coordenador pedagógico.
V	Expectativas quanto ao trabalho do coordenador dentro da Gestão Democrática.

Após as entrevistas as respostas foram transcritas e analisadas. O Roteiro utilizado na pesquisa encontra-se em anexo.

4.5 Procedimentos de construção e análise dos dados

Buscando o rigor da pesquisa científica foi feito uma revisão bibliográfica que auxiliou na definição dos procedimentos do trabalho, os objetivos e os instrumentos da pesquisa. Em seguida foi feita a escolha da escola onde foi realizado o estudo. Diante do foco da pesquisa foi definida uma escola pública do Distrito Federal que possuem coordenadores pedagógicos com experiência no modelo de Gestão Democrática (eleitos no início do ano letivo pelo grupo de professores, conforme a portaria de escolha de turmas) e aceitaram por livre consentimento a realização da pesquisa.

Marcou-se com antecedência o dia das entrevistas com os participantes sendo acordado entrevistar três pela manhã e dois à tarde. Onde os coordenadores e também a direção estavam cientes dos horários e dia da entrevista. A direção da escola disponibilizou a biblioteca da escola para as entrevistas, por se tratar de um ambiente mais isolado e calmo.

No dia acertado a pesquisadora se apresentou à escola. Na primeira entrevista surgiram os primeiros imprevistos, como uma professora estava subitamente adoentada a coordenadora precisou substituí-la e dessa maneira as outras duas coordenadoras ficaram sobrecarregadas com as tarefas da (in) disciplina e também do Projeto Interventivo⁵, não podendo se dirigir ao local acordado para serem entrevistadas.

⁵ Projeto Interventivo (PI) constitui-se em um princípio do BIA destinado a **um grupo de estudantes**, com Necessidades específicas de aprendizagem que acarretem o não acompanhamento das situações de aprendizagens propostas para o ano em que se encontra matriculado, independente da idade. Tem como objetivo principal sanar essas necessidades assim que surjam, por meio de estratégias diferenciadas. É uma proposta de intervenção complementar, de inclusão pedagógica e de atendimento individualizado.(DISTRITO FEDERAL. Diretrizes Pedagógicas do Bloco de Inicial de Alfabetização, 2012, p. 64)

No vespertino iniciamos a entrevista, no entanto a todo o momento fomos interrompidos por alunos, professores e até mesmo direção para que o coordenador resolvesse algum assunto “urgente” o que inviabilizou a entrevista oral e gravada. Assim houve a necessidade de mudança no método de pesquisa, onde a entrevista pessoal e oral foi substituída pela entrevista escrita.

Foi solicitado que cada um dos cinco coordenadores respondessem em separado as questões e juntamente com os termos de consentimento os entregassem no mesmo dia a pesquisadora, para evitar eventuais extravios.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Não sou esperançoso por pura teimosia mas por imperativo existencial e histórico. Não quero dizer, porém, que, porque, esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos de esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída.

Paulo Freire, 2003

5.1 Levantamento e caracterização do perfil demográfico

Através de uma entrevista semiestruturada aplicada no dia 4 de abril de 2013 foram entrevistados todos os coordenadores de uma escola pública do DF que atua no modelo de Gestão Democrática como previsto nos objetivos.

I- Perfil e experiências profissionais

Conforme esclarecido anteriormente contou-se com a colaboração de 5 coordenadores. Demonstrou-se no primeiro bloco da entrevista que a amostra de coordenadores analisada é formada em 4 pessoas do sexo feminino e 1 pessoa do sexo masculino. Observa-se que 4 dos professores possuem idade superior a 35 anos, 1 de 27 a 35 anos, assim sendo, a idade média dos mesmos é de 35 anos. Com relação à formação acadêmica 1 dos participantes possuem curso superior e 4 são especialistas. Os dados demonstram que todos os respondentes possuem formação adequada para o exercício das suas funções e uma porcentagem significativa apresenta formação específica dentro de sua área de atuação, contudo há ainda a necessidade de adequar os profissionais que ainda não estão ajustados às exigências legais.

De acordo com o tempo de atuação na profissão docente, a maioria dos respondentes possuem mais de 6 (seis) anos de tempo de docência sendo que 3 possuem de 16 a 25 anos e 2 estão a mais de 6 anos na profissão demonstrando certa experiência na carreira de magistério.

No que concerne ao tempo de serviço como coordenador pedagógico a maioria, 4 estão no cargo de 1 a 5 anos e apenas 1 professora atua menos de um ano demonstrando uma experiência relevante, o que mostra que a maioria possui alguma experiência no cargo de coordenação pedagógica.

Quanto à jornada de trabalho todos tem carga horária de trabalho de 40 horas semanais, onde as atividades pedagógicas são coordenadas em horário contrário a regência sendo que os professores atuam 5 horas em sala de aula totalizando 25 horas semanais e as outras 15 horas são dedicadas às coordenações coletivas e individuais. Nesses moldes o coordenador pedagógico trabalha 5 horas coordenando atividades disciplinares e administrativas e 3 horas trabalhando com planejamentos e orientações pedagógicas com os professores.

5.2 Apresentação, discussão e análise dos resultados.

Neste tópico procede-se a apresentação de cada uma das questões da entrevista agrupadas conforme os blocos já apresentados anteriormente (Quadro 2). Essa estrutura organizativa foi feita para buscar um melhor aparelhamento da pesquisa com o objetivo proposto que foi de analisar a relação entre as políticas educacionais de formação pela SEDF e o desenvolvimento da coordenação pedagógica numa perspectiva democrática, desvelando os desafios e conquistas para efetivação da gestão pedagógica da escola.

II- Rotina, dificuldades e peculiaridades da função dos coordenadores;

III- Formação e dimensão profissionais;

IV- Principais dificuldades e desafios do coordenador pedagógico;

V- Expectativas quanto ao trabalho do coordenador dentro da gestão democrática.

Na proposição de uma análise qualitativa, conforme Oliveira (2010) é permitido apreender o fato pesquisado em toda sua extensão, enfatizando mais o procedimento do que o produto levantando as perspectiva dos participantes e as presumíveis variáveis existentes e mostrando na interação o verdadeiro significado da questão, buscando confrontá-los com a problemática a ser respondida, qual a

relação entre as políticas educacionais de formação implantadas pela SEDF, nos anos iniciais do ensino fundamental e o desenvolvimento da coordenação pedagógica numa perspectiva democrática? E se dispôs a novos questionamentos e organização do processo científico.

As transcrições das entrevistas semi-estruturadas foram feitas pela própria pesquisadora, na íntegra, fato que contribuiu para uma apreciação mais hábil dos dados e para a deliberação das categorias que serão utilizadas para a análise. Constituindo assim, a coleta de subsídios e apreciação do problema levantado, à medida que os elementos foram arranjados.

II- Rotina, dificuldades e peculiaridades da função dos coordenadores;

As questões a seguir procuram levantar de forma científica e sistemática o cotidiano dos coordenadores pedagógicos desnudando sua realidade na perspectiva democrática, nessa direção buscou-se construir uma pesquisa inicial dos afazeres e da rotina dos coordenadores pedagógicos da rede pública do DF.

Nessa direção permeou-se conhecer *in loco* a função desempenhada e as exigências feitas pela instituição no dia a dia de trabalho do coordenador pedagógico como vemos na questão 1 da entrevista:

1. Conhecemos as funções do coordenador pedagógico segundo a legislação. Na realidade do dia a dia essa função é cumprida de maneira a abarcar todas as exigências do cargo?

Ilda	Acredito que não, pois muitas vezes precisamos estar em sala de aula substituindo os professores que estão de atestados ou de abono.
-------------	--

Madalena	Não. Muitas vezes o aspecto disciplinar acaba suprimindo o pedagógico.
-----------------	--

Pamela	Não Pois no cotidiano solucionamos muitos problemas imediatos o que nos deixa com pouco tempo para cumprir as obrigações pedagógicas.
---------------	---

Pedro	O coordenador no seu dia a dia em muitas situações, dependendo de cada realidade, realiza tarefas a mais, como resolver problemas familiares, cuidar da portaria, etc.
--------------	--

Suzana	Não. Porque não conseguimos ser somente coordenadores pedagógicos, acabamos por fazer outras coisas e deixamos a função de lado.
---------------	--

Fonte: Entrevista semiestruturada, 4/4/2013.

Como evidencia Oliveira (2009, p. 61) “o conceito de ‘função’ ou o ‘exercício’ no trabalho do coordenador pedagógico está associado às atividades que ele exerce na escola, suas atribuições e relações sociais estabelecidas, juntamente com a construção histórica da profissão”

Diante das ponderações feitas pelos coordenadores pedagógicos pesquisados percebe-se que o trabalho pedagógico desse profissional perpassa por uma diversidade de situações como conflitos disciplinares, substituição de professores, imediatismo dos pais e de outros problemas da rotina escolar que necessitam da intervenção do coordenador fazendo com que a rotina torne-se árdua e conflituoso no sentido das prioridades a serem atendidas.

De acordo com Regimento Escolar do Distrito Federal (2009):

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

Essa informação coaduna com o conceito de Piletti (1998) e Lima(2007) que propõe que a função do coordenador é de participar, orientar, divulgar, articular, estimular, promover e propiciar informações e situações que impulsionem o processo pedagógico.

Nesse contexto não se percebe um planejamento da rotina de trabalho do coordenador uma vez que a fala dos sujeitos apontaram para ações pontuais e conflituosas, o que provavelmente acarreta o sentimento de não conseguirem cumprir sua função no ambiente escolar.

Coaduna-se com essa apreciação Orsolon (2010, p.20) que aponta “o coordenador, quando planeja suas ações, atribui um sentido a seu trabalho [...]”.

Movimento necessário para desencadear a função de mediador das práticas educacionais na escola.

Buscando compreender melhor a rotina dos coordenadores buscou-se diretamente que eles relatassem como é sua rotina na escola, como mostra a questão 2 da entrevista.

2. Como é sua rotina como coordenador(a) pedagógico(a) dessa escola?

Ilda A minha rotina é bem tumultuada, pois precisamos atender as necessidades materiais dos professores, cuidar dos alunos doentes e também com problemas de indisciplina, ainda organizar e atuar no processo interventivo e organizar os estudos das coordenações. É muito trabalho para pouco tempo!

Madalena Faço o planejamento pedagógico junto com as outras coordenadoras e professores; elaboramos e executamos os projetos da instituição e ainda cuidamos de tudo que aparecer como alunos fora da sala de aula, substituição de professores.

Pamela Observar a entrada, atender aos pais, conversar com alunos indisciplinados, organizar a coordenação.

Pedro De 15 para o meio dia faço a entrada e 18:10 saio do colégio. Enfrentamos todos os tipos de problemas que se possa imaginar nesse período. Pela manhã coordenamos em conjunto três dias da semana com os professores.

Suzana Louca! Pois não somos apenas coordenadores, somos psicólogos, enfermeiros, atendemos pais, necessidades dos professores e de quem tiver ausente.

Fonte: Entrevista semiestruturada, 4/4/2013.

Percebe-se que essa questão dá continuidade a perspectiva notada na questão anterior, pois os coordenadores relatam um cotidiano atropelado por afazeres instituídos ao cargo legalmente como planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas e ainda carregam outras mais situações que aparecem no cotidiano de uma instituição escolar dando a percepção de pouco tempo para muito trabalho.

Percebe-se nas falas dos coordenadores uma sensação de correria e desgaste na rotina e também não foi trazido nas falas situações de uma organização pedagógica coletiva entre os próprios coordenadores e os outros membros da gestão fato de extrema importância para o bom desenvolvimento do trabalho educacional feito de maneira democrática.

Nessa perspectiva Torres (2010) complementa que

[...] comumente coordenadores pedagógicos apontam que as expectativas em relação ao seu desempenho, a falta de tempo, as inúmeras demandas do cotidiano e mesmo a falta de clareza em relação ao seu papel acabam por contribuir para que suas preocupações centrem-se mais no cotidiano na modificação urgente de situações, na rápida resolução de problemas e na prestação imediata de serviços. (TORRES, 2010, p.49)

Assim vislumbrou-se nesse cenário a necessidade de conhecer as maiores dificuldades enfrentadas pelos coordenadores, onde se cunhou a necessidade de organização de tempo espaço para formação, aglomeração de afazeres e falta de apoio material e humano, o que caracteriza o desvio de função demonstrado também nas duas primeiras questões. Como mostra a questão 3:

3.Quais as maiores dificuldades encontradas por você?

Ilda	Encontrar tempo para organizar a formação dos professores e a minha, pois a maior parte da minha rotina está nas substituições e dos casos de indisciplina dos alunos.
Madalena	Dificuldade de trabalhar os ciclos devido a resistência dos professores (alguns) e das reclamações dos pais.
Pamela	A falta de responsabilidade dos pais.
Pedro	É a logística, exercemos uma função que não temos o menor apoio humano e material.
Suzana	Aglomeração de tarefas e falta de autonomia.

Fonte: Entrevista semiestruturada, 4/4/2013.

Os respondentes enfatizam a questão do desvio de função e também o acúmulo de tarefas, em outros estudos (CLEMENTI, 2001; FERNANDES, 2009; TORRES, 2001; ARAÚJO e MUNDIM, 2012) evidencia essa problemática. Segundo

os autores “onde o desvio de função é colocado como sério obstáculo à efetiva realização do fazer pedagógico escolar”. (ARAÚJO e MUNDIM, 2012, p.166).

As autoras alertam também que no dia a dia são impostas inúmeras atribuições aos coordenadores que seriam de responsabilidades de outros agentes educacionais o que acarreta uma limitação na sua atuação encarcerado das urgências e emergências do contexto educacional desconstruindo ou dificultando a efetivação de papel e deixando-o sem autonomia como colocou a coordenadora entrevistada Suzana.

Nesse contexto percebe-se a falta de identidade do coordenador pedagógico o que vem ao encontro das pesquisas realizadas por Araújo e Mundim (2012) que também evidenciam uma falta na ação profissional do coordenador em pautar-se por diretrizes específicas, motivando a falta de nitidez quanto a sua função, e , “ainda que esta atividade não está definida nem para os que assumem tal tarefa, nem para comunidade escolar, o que faz com que o coordenador acabe exercendo-a de acordo com o entendimento e necessidade de cada instituição.”(p.167)

III- Formação e dimensão profissionais;

Ao buscar delinear as dimensões da relação entre as políticas educacionais de formação implantadas pela SEDF e o desenvolvimento da coordenação pedagógica compreende-se que é necessário evidenciar as dimensões profissionais e alargar o entendimento a cerca da constituição do ser coordenador na perspectiva democrática.

Dessa forma perguntou-se sobre a atualização e aprimoramento dos conhecimentos profissionais de cada coordenador. E ampliando a questão inferiu-se também sobre as mudanças com a implementação da Gestão Democrática.

4. Como você se atualiza e/ou estuda para aprimorar seus conhecimentos gerais sobre a profissão? Com a implementação da Gestão democrática houve alguma mudança na área de formação para coordenação.

Ilda Eu procuro fazer cursos pela EAPE. Busco ler sobre os assuntos pedagógicos. Com a implantação da GD está havendo mais cursos e preocupação com a formação dos coordenadores, coisa que não havia antes.

Madalena Lendo trocando ideia com os colegas. Já temos coordenador fazendo um curso de pós na área, oferecido a partir da Gestão Democrática.

Pamela Não há um curso específico. Os profissionais muitas vezes são despreparados.

Pedro A prática, o exercício da função por si só é uma “faculdade” de conhecimento, porém desconheço cursos.

Suzana Internet.

Fonte: Entrevista semiestruturada, 4/4/2013.

Nas respostas da questão 4 os entrevistados tem consciência da importância da formação, no entanto a maioria a realiza através de conversas, da pesquisa na *internet*, de leituras esporádicas e apenas um se posicionou e mencionou que faz cursos específicos.

Outro ponto relevante é a questão de três dos respondentes não esclarecer a segunda parte da questão sobre a formação oferecida a partir da Gestão Democrática, no entanto duas respondentes colocam que houve uma ampliação da oferta de cursos e até mesmo a implementação de um curso específico para os coordenadores pedagógicos, o que é de grande relevância, pois a formação é um dos pilares da relação educacional democrática.

Nesse sentido Araújo e Mundim (2012) confirmam a importância da formação para o coordenador pedagógico, pois ele deve ser uma liderança investigativa e comunicativa no seu contexto de atuação, já que lida diretamente com os

educadores o que reforça a necessidade de promoverem-se políticas educacionais de formação direcionadas a esse profissional.

Diante das respostas colocadas pelos entrevistados não há reconhecimento dos momentos de coordenação coletiva como espaço de formação pessoal fato que aguça pensamentos interrogativos e preocupantes, pois os próprios coordenadores não reconhecem o espaço de coordenação como um momento de formação permanente.

Portanto Clementi (2010, p. 63) reforça “[...] cada vez mais fica explicitada a necessidade de os profissionais se aprofundarem e estudarem para desenvolver um trabalho consciente e responsável.”

Diante dessas percepções buscou-se aprofundar a visão sobre sua importância para a aprendizagem e em seguida a relação das políticas de formação e a qualidade do trabalho pedagógico.

5. O quanto você diria que o coordenador pedagógico é importante para aprendizagem dos alunos?

Ilda O coordenador pedagógico é extremamente importante, pois cuida diretamente da organização pedagógica e dos estudos de como realizar as intervenções necessárias para sanar as dificuldades de aprendizagem do aluno.

Madalena O coordenador é importante para dar suporte ao professor que por consequência atinge o aluno.

Pamela Bastante, pois ele auxilia os professores nas coordenações e em busca de novos materiais.

Pedro Em muitos casos, no andamento pedagógico e disciplinar, ritmo e estabelecido pelo coordenador.

Suzana Na organização das reuniões com os professores, pois assim conseguimos saber o que cada um está fazendo dentro da sala de aula, acompanhamento.

Fonte: Entrevista semiestruturada, 4/4/2013.

Sobre a importância dos coordenadores para a aprendizagem dos alunos considera-se que os entrevistados confirmam a sua importância no cotidiano do

saber dos alunos, pois eles declaram a intencionalidade de organizar um trabalho de suporte aos professores, de preparo de práticas de intervenção e principalmente o acompanhamento do planejamento e da formação dos docentes no cotidiano das coordenações.

Referente ao papel mediador das competências docentes Orsolon (2010) coloca:

[...] medeia 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 modifica-la, com a introdução de uma proposta curricular inovadora e a formação continuada voltada para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões.[...] (ORSOLON, 2010, p.22)

Nessa dimensão o coordenador incorpora suas atribuições de mediador da formação docente em um patamar de reflexão pedagógica, onde há um trabalho de estudo em busca de intervenções para as dificuldades e para a construção da aprendizagem dos alunos.

Com esse trabalho de articulador coletivo das aprendizagens o coordenador caminha em direção a uma prática pedagógica participativa e democrática, pois ele busca conhecer e reconhecer as dificuldades dos professores e conseqüentemente dos alunos. Nesse trajeto permeia-se para o debate da transformação do diálogo em prol de uma prática efetiva.

Em um trajeto dialógico e democrático busca-se conhecer a efetividade também das políticas educacionais de formação com impacto significativo no trabalho dos coordenadores e da prática pedagógica.

Nesse contexto o coordenador pedagógico se insere como co-autor do trabalho pedagógico pois não pode interferir diretamente na ação da sala de aula, mas precisa articular ações que faça o professor sair do “piloto automático”, como nos coloca Vasconcellos (2002, p.239), fazendo os docentes “[...] refletir, buscar, comprometer-se” e mobilizar os alunos na compreensão de educação como instrumento de transformação social e pessoal.

Assim considera-se que cabe ao coordenador pedagógico dentro do novo perfil do aluno que temos em nossas escolas, ser um mediador do equilíbrio escolar e atuar em todas as frentes do projeto pedagógico desde o acompanhamento e valorização do professor a escuta sensível das necessidades e exigências dos alunos.

Atualmente há uma grande demanda nas questões disciplinares, onde requer um grande tempo do coordenador, pois ele quem faz esse trabalho de mediar os conflitos entre professor e aluno, já que não pode entrar nas salas de aula e “ensinar o professor a trabalhar”, mas todos os alunos “indisciplinados” vão parar na coordenação sem prévio aviso e sem planejamento. A forma como o coordenador lida com esses alunos deve ser sempre com muita precaução e atenção, convocar pais, que muitas vezes simplesmente dizem “não sei que fazer mais com esse menino”...

Dessa considera-se importante conhecer a relação que o coordenador pedagógico tem sobre a relevância da política de formação e a qualidade do seu trabalho.

6. Para você qual a relação entre a política de formação e a qualidade do trabalho do coordenador pedagógico? Exemplifique se possível.

Ilda

Há uma relação direta, pois com uma política de formação eficiente há uma maior possibilidade de qualidade no trabalho pedagógico do coordenador.

Ex: O coordenador que tem formação sabe organizar melhor os estudos e a formação dos professores que deve acontecer nas coordenações como parte de um cotidiano educativo.

Madalena

As políticas de formação que infelizmente, são muito poucas, nos ajudam a aprimorar os nossos conhecimentos e conseqüentemente a ser um coordenador ou um profissional mais consciente e politizado, principalmente para exercer o nosso papel de mediador da formação do professor no cotidiano das coletivas.

Pamela

São importantes, mas onde estão elas? Nos vários anos de profissão nos tem sido oferecido mínimas oportunidades de formação, como coordenador nunca foram oferecido nenhuma formação específica.

Pedro Pessoalmente vejo que nós temos muito poucas oportunidades de formação, mesmo sendo de grande importância.

Suzana Não tenho opinião formada sobre o assunto.

Fonte: Entrevista semiestruturada, 4/4/2013.

As colocações feitas pelos respondentes vem ao encontro da questão 4 e reforçam o reconhecimento da importância da formação continuada como parte integrante do trabalho pedagógico do coordenador, no entanto, a maioria coloca que as políticas de formação são escassas.

Segundo Silva (2012) as políticas de formação de professores dos últimos anos tem sido mais evidentes e apontam para um patamar de maiores investimentos do Estado, contudo ainda temos muito a construir. Na perspectiva de políticas específicas para formação de coordenadores temos algumas propostas recentes, como o curso de especialização para Coordenadores e Gestores promovidos pela UNB e SEDF, que se aplicam ao novo modelo de Gestão democrático, que tenta buscar uma formação profissional. Para tanto compreende-se que são necessárias políticas voltadas para qualificação destes profissionais que demonstram em suas falas necessidade de formação.

Entende-se que se faz urgente que políticas voltadas para qualificação deste profissional para atuar nesta especificidade e sejam criadas. Como salienta Araújo e Mundim (2012, p.168) “propostas e diretrizes comuns de ação sejam estipuladas, tendo em vista a importante função de liderança formadora que é requerida do coordenador pedagógico no cenário educacional.”

IV- Ação das políticas educacionais e o desenvolvimento da coordenação

Buscando identificar a consciência social e política dos coordenadores pedagógicos sobre a contribuição das políticas educacionais de formação

implantadas pela SEDF para seu trabalho buscou-se relacionar essas políticas ao cotidiano do coordenador.

Na questão 7 observa-se que a maioria dos coordenadores não consideram de grande relevância a relação das políticas educacionais e a atuação do coordenador pedagógico, dois participantes não emitiram opinião sobre a questão e uma declara que as políticas pouco tem haver com a sua rotina diária, demonstrando uma alienação política.

É o que observa-se no quadro a seguir:

7.Quais políticas educacionais você considera mais relevante na sua atuação enquanto coordenador pedagógico?

Ilda	As políticas educacionais de formação dos docentes.
Madalena	Formação Gestão democrática
Pamela	Nenhuma.
Pedro	Não tenho opinião formada.
Suzana	Acho que as políticas pouco tem haver com a nossa rotina prática.

Fonte: Entrevista semiestruturada, 4/4/2013.

Diante do questionamento a respeito da proposta da gestão democrática como instrumento de aprimoramento da formação docente evidencia-se que em parte há um entendimento favorável e também há uma percepção de que se pode relacionar esse tipo de gestão com uma maior preocupação com a formação e também com a valorização profissional e sustentação do trabalho pedagógico pode-se associar a análise dessa questão a pergunta 8 que trata da visão da proposta da Gestão democrática no Distrito Federal enquanto política pública como instrumento da formação.

8. Enquanto políticas públicas de educação, como você vê a proposta da Gestão Democrática no Distrito Federal como instrumento de aprimoramento da formação docente? Contextualize sua resposta.

Ilda Percebo que é uma proposta excelente, pois busca abarcar as diversas necessidades do processo educativo tendo preocupação com formação, com financiamento e também com a aplicabilidade e sustentação de todo processo educativo.

Madalena Vejo a Gestão Democrática com bons olhos, acho que favorece a formação docente, os profissionais se sentem mais valorizados e o ambiente de trabalho é mais agradável.

Pamela Na minha opinião nada mudou.

Pedro A Gestão Democrática não pode ser resumida a eleição escolar, ela tem que envolver comunidade como ponto fundamental para o processo da Gestão.

Suzana Não percebi grandes mudanças ao meu trabalho.

Fonte: Entrevista semiestruturada, 4/4/2013.

Nota-se que Suzana expressa-se “que as políticas pouco tem a haver com a nossa prática” na questão 7 , também coloca que “não percebi grandes mudanças ao meu trabalho” se referindo a Gestão Democrática como instrumento de aprimoramento da formação docente. Fato que imprime uma necessidade de uma formação sólida e específica, a qual envolve, entre outros , a compreensão dos aspectos subjetivos que permeiam o fazer educativo.(ARAÚJO, 2010; ARAÚJO E MUNDIM, 2012)

Como coloca Batista (2010, p.117) “todos esses movimentos de formação são articulados numa trama em que se inscrevem a coordenação e a avaliação. Tecer essa trama, mudando seus desenhos, alterando sua constituição emerge como algo que confere vida à educação como prática social.”

Nessa concepção a função da coordenação pedagógica e as implicações na organização e gestão do trabalho pedagógico escolar com o direito à educação precisa superar a visão que o conhecimento é simplesmente transmitido sem nenhuma reflexão-crítica. Nesse cenário o coordenador é o mediador dessas mudanças, esclarecendo que o trabalho dele é de efetiva articulação do processo educativo, ou seja eles tem como função mobilizar toda a comunidade escolar para atuarem no processo pedagógico para atingirmos a tão sonhada qualidade educacional com ações contínuas e coletivas.

Coaduna-se com essa perspectiva Clementi (2010, p.62) que coloca “[...] a escola reflete o descaso de muitos profissionais, fruto de uma história de formação deficitária, com pouco ou quase nenhum reconhecimento profissional; às vezes, também sem autonomia ou conhecimento de suas próprias necessidades de formação.”

E no processo de Gestão democrática é importante o envolvimento com a formação e com o projeto político da escola que é uma das nuances de participação e envolvimento de todos os segmentos da escola. (GADOTTI, 2002; LIBÂNEO, 2003)

Na relação Estado e políticas educacionais, o coordenador pedagógico amplia seu papel como articulador das ações das políticas educacionais no ambiente escolar que estão representadas no projeto político pedagógico da escola que movimenta e organiza todo o processo educacional da escola que em escala total é uma pequena partícula que movimenta todo o processo educacional.

Nessa perspectiva percebe-se que cada um dos segmentos são responsáveis por implementar e fazer funcionar o projeto educacional por isso é necessário estarmos atentos para cobrar e exigir que o Estado cumpra suas obrigações e que movimente políticas públicas que implementem realmente uma educação de qualidade e que atenda os anseios de toda comunidade escolar e dos cidadãos como merecem.

V- Expectativas quanto ao trabalho do coordenador dentro da Gestão Democrática.

Certamente o coordenador tem muito a dizer sobre suas expectativas e seu trabalho desse modo buscou-se investigar as percepções no panorama atual, ou seja, dentro da implantação do processo de Gestão Democrática.

9.O que caracteriza um bom coordenador pedagógico? Que qualidades um coordenador pedagógico deve ter?

Ilda	Dinamismo Busca de atualização Sensibilidade humana e pedagógica Boa interação com todos os segmentos da instituição Efetividade pedagógica
Madalena	Dinâmico, organizado, espírito de liderança, ponderado, estudioso, etc.
Pamela	Ele é o mediador entre os professores e os pais quanto às qualidades a paciência e a vontade são primordiais
Pedro	Ele deve ser extremamente político nas suas ações e reflexões.
Suzana	Relativo. Depende do perfil da escola e dos professores.

Fonte: Entrevista semiestruturada, 4/4/2013.

Diante das colocações salientadas pelos respondentes observa-se que o coordenador precisa ser um sujeito capaz de mediar, ponderar e promover um processo pedagógico dinâmico e reflexivo.

Nessa dimensão o coordenador pedagógico é o mediador entre a gestão e os professores o que favorece o redimensionamento das ações pedagógicas em prol do ensino aprendizagem de qualidade e também de uma humanização do cotidiano docente. Pois exercendo sua função real ele concretiza ações que promovam a reflexão dos docentes e os auxilia a avaliar suas ações educativas de maneira

sensível, buscando atitudes voltadas para o seu bem estar enquanto profissional e conseqüentemente o bom andamento do processo ensino aprendizagem.

Nesse sentido Batista (2010) alerta pela importância da intencionalidade, pois “não há ação fortuita, há propostas carregada de significados” (p.116), assumindo sua função de mediador do processo ensino pedagógico da formação continuada no local de trabalho imprime-se a necessidade de um planejamento de trabalho, que não são reveladas nas falas dos entrevistados.

Como salienta Garrido (2004)

Enquanto figura nova e sem tradição na estrutura institucional, tem suas funções ainda mal compreendidas e mal delimitadas. Com poucos parceiros e frequentemente sem nenhum apoio na unidade escolar, precisa vencer seus medos, suas inseguranças, seu isolamento para conquistar seu espaço (GARRIDO, 2004, p. 11).

O que se observa nas falas dos entrevistados que não congruem em suas respostas e também não destacam uma organização coletiva em seu trabalho.

10.O quanto você diria que o coordenador pedagógico é importante para o trabalho pedagógico de seus professores.

Ilda	O coordenador pedagógico é pivô do processo de diálogo no processo pedagógico já que ele dá a dinâmica necessária para que o professor tenha uma boa efetividade com a direção, os alunos, servidores e pais.
Madalena	É de suma importância, sem o coordenador o trabalho pedagógico anda desordenado.
Pamela	Implementar projetos.
Pedro	É no andamento disciplinar e pedagógico se um fala a escola anda, logo o coordenador é parte essencial.
Suzana	Muito importante. Acho que o coordenador dá o suporte, é o norteador.

Fonte: Entrevista semiestruturada, 4/4/2013.

Nessa questão confirma-se que a maioria dos sujeitos possui uma visão positiva sobre si, o que favorece a sua atuação enquanto mediador do processo pedagógico, como esclarece Araujo e Mundim (2012)

Esse profissional, por conseguinte, precisa se constituir como uma liderança comunicativa para lidar com a especificidade que envolve tal ação, o que requer o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, competências e recursos pessoais para o trabalho com grupos, especialmente falando do grupo de adultos, com os processos subjetivos e intersubjetivos que envolve o fazer docente, a aprendizagem do sujeito adulto, com projetos de trabalho coletivos, com a ação pedagógica, entre outros aspectos.(ARAÚJO e MUNDIM, 2012, p.179)

No entanto não percebe-se nas falas dos coordenadores uma ênfase no fazer coletivo e na construção planejada do processo educativo.

11.E o quanto você diria que o coordenador pedagógico é valorizado pela sua escola?

Explique:

Ilda	Na minha escola há o reconhecimento do trabalho do coordenador, no entanto devido as exigência do sistema o trabalho cotidiano do coordenador ainda é prejudicado.
-------------	--

Madalena	É bem valorizado. Não só o coordenador, mais todos os profissionais.
-----------------	--

Pamela	Não é valorizado, pois é visto como uma pessoa que não faz nada.
---------------	--

Pedro	Pela escola pode até ser, porém pelo Estado é totalmente desmotivador.
--------------	--

Suzana	Estou satisfeita enquanto coordenadora.
---------------	---

Fonte: Entrevista semiestruturada, 4/4/2013.

Diante dos resultados colhidos há uma percepção de um sentimento de desvalorização da categoria perante o Estado, mesmo em uma escola onde os profissionais mostraram gostar de estar e que sentem uma valorização pela instituição, mas uma desvalorização do Estado

Isso traz o entendimento dentro da problemática estudada que está havendo um deficiência nas políticas educacionais o que está acarretando ausências de formação pois os respondentes demonstraram um sentimento de abandono por

parte do Estado, o que coaduna-se com a afirmação de alguns estudiosos como Araujo,(2010); Fernandes, (2007); Araújo e Mundim, (2012) que verificaram a necessidade de construir um espaço organizado onde o coordenador possa pensar na formação e na ação profissional, para que os mesmos construam sua identidade profissional, pois eles são os principais agentes responsáveis pela efetivação da formação dos professores nas ações coletivas do cotidiano escolar e isso deve ser feito a partir de políticas educacionais de formação mais efetivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise da pesquisa compreende-se que do ponto de vista dos coordenadores os resultados demonstram que há uma relação frágil entre as políticas educacionais e o desenvolvimento da coordenação pedagógica, que na maioria dos casos desempenha muito além de suas atribuições legais. Fato que acarreta aos coordenadores excesso de tarefas emergenciais, mas também os desvencilha da sua função de ação e reflexão da formação dos seus pares e também da sua própria formação.

Na investigação do panorama atual da realidade vivenciada pelos coordenadores pedagógicos dentro do processo de Gestão Democrática consolida-se um aparente reconhecimento e apoio a forma de gestão, no entanto não se reconhece nas falas dos respondentes um trabalho coletivo e participativo de todos os membros da gestão em consonância com o coordenador. Demonstrando que o trabalho pedagógico acontece muitas vezes sem planejamento e desvencilhado do projeto político pedagógico da instituição

Essa realidade desfavorece também a valorização e consideração de importância ao trabalho da coordenação que é colocado como desvalorizado principalmente pelo Estado.

Quanto às políticas educacionais de formação infere-se que houve um avanço no oferecimento de tais políticas, no entanto ainda é um progresso tímido necessitando de maiores avanços, principalmente na formação específica do coordenador pedagógico.

Por fim compreende-se que há necessidade de uma conquista social e de identidade do coordenador pedagógico para que ele assuma suas reais funções e estabeleça-se também a efetivação da gestão pedagógica da escola. Nesse contexto os coordenadores, professores e gestores precisam rever os conceitos e tornarem efetivas as suas funções de mediadores democráticos da escola.

Percebe-se que há um avanço nas discussões e reconhecimento da função dos coordenadores pedagógicas, no entanto preconiza-se uma necessidade de efetivar-se políticas públicas de formação específicas e também ampliar o planejamento e a organização interna da escola para favorecer a função do

coordenador pedagógico principalmente na perspectiva da formação continuada, pautado na expectativa de que os coordenadores são sujeitos de amplas possibilidades.

Considera-se assim que as políticas públicas do DF devem ser ampliadas principalmente na configuração do fortalecimento da formação e organização do trabalho do coordenador pedagógico no cotidiano do processo educativo. Pois nesse viés haverá um fortalecimento do sentimento de reconhecimento e pertencimento do coordenador pedagógico.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Catarina Pereira de. **O trabalho conjunto entre docentes: uma possibilidade de mudança na prática pedagógica.** Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade de Brasília, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10482/8664>. Acesso em 4 de abril de 2013.

ARAÚJO, Catarina Pereira de. e MUNDIM, Elisângela Duarte Almeida. Coordenação pedagógica como política pública facilitadora de formação de professores. In: SOUSA, Jose Vieira de. (org). **Políticas de educação no Distrito Federal: evolução e perspectivas.** Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília; Liber Livro, 2012.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados Editora, 2001.

BAIA HORTA, J.S. **Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Escolar e a valorização dos trabalhadores em educação/** caderno 8. Elaboração Genuíno Bordignon. – Brasília: MEC, SEB, 2004.

BONAT, Debora. **Metodologia da Pesquisa.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz. In: **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** São Paulo: Edições Loyola, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia.** São Paulo: Editora Ática, 2003.

CURY, Carlos Roberto J. **O princípio da gestão democrática na educação.** (2005) Disponível em < www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 13 de novembro de 2012.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico.** In: GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna. (orgs.) O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada. 9ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal,** 5ª. Ed – Brasília, 2009.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações gerais para o Ensino Fundamental de 9 anos: Bloco Inicial de Alfabetização.** Versão revista. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2006.

DOURADO, Luis Fernandes: **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas**, Coleção Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out., 2007.

DUARTE, Juliana Fonseca. **Trabalho docente em tempos de neoliberalismo.** Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2011. Disponível : <http://hdl.handle.net/10482/10905>. Acesso em 2 de abril de 2013
DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade; AUGUSTO, Maria Helena; MELO, Savana. **Um envolvimento docente na interpretação do seu trabalho:** uma estratégia metodológica. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 133, p. 221-236, jan./abr. 2008.

FERNANDES, R. C. A. **Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica:** uma teia tecida por professores e coordenadoras, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

FONSECA, Marília. **Políticas Públicas para a qualidade da educação brasileira:** entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. Cad. Cedes, Campinas vol.29, n.78, p. 153-177, maio/jago. 2009. Disponível: em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a02.pdf>. Acesso em 12 de novembro de 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 35ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

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.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã.** São Paulo: Cortez; 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

HÖFLING, Eloisa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos Cedes, ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. As políticas educacionais, as reformas de ensino e os planos e diretrizes: A construção da escola pública. In: _____. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acessado em 9/5/2012.

HORA, Dinair Leal da. **A modernização falaciosa: contornos políticos da educação no Brasil (1989-1994)** \ Dinair Leal da Hora. – Campinas, SP: [s.n.] 1997. Disponível no site: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000114639>. Acesso em 12 de novembro de 2012.

KOSIK, Karel. A dialética do concreto. Petrópolis: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **As políticas educacionais, as reformas de ensino e os planos e diretrizes: A construção da escola pública.** In: _____. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. Ed. Revista e ampliada – Goiânia: MF livros, 2008.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos - **O Coordenador Pedagógico na Educação Básica: Desafios e Perspectivas** - (p. 79) Educare et Educare, Revista de Educação. 2007.

LÜCK, Heloisa. et al. **A escola participativa – o trabalho do gestor escolar.** 6. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar/ Heloisa Lück, [et al.].** 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LUDKE, M e ANDRE, M. E.D.A **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986

MORAES, M. C. M. de; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M. C. M. de (Org.). *Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Adão F. de. Percalços da escola e desafios da educação. In: OLIVEIRA, Adão F. De; NASCIMENTO, Claudemiro G. do (orgs.). **Educação na alternância: cidadania e inclusão social no meio rural brasileiro.** Goiânia: Editora da UCG, 2007.

_____. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão F.; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (orgs), **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e política** Editora da PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, Adão F.; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (orgs), **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e política** Editora da PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, Dalila de Andre. As Políticas Educacionais do Governo Lula: rupturas e permanências. In **Revista brasileira de política e administração da Educação – ANPAE**, 2009.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/ formador como um dos agentes de transformação da /na escola. In: **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paul: Edições Loyola,2010.

PARO, Vítor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo, Afiliada, SP, 2005.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. São Paulo: Ática,1998

PILETTI, Nelson e Claudino. **História da Educação**. São Paulo: Atica. 1997.

PINTO, José M. R. O financiamento da educação no governo Lula . In **Revista brasileira de Política e Administração da Educação – ANPAE**, 2009

RICHARDSON, Roberto (Org). **Pesquisa Social**. Capítulo 6. São Paulo: Ed. Atlas, 3 a Ed. 1999.

SANTOS, Kátia Silva. Políticas Públicas Educacionais no Brasil: tecendo fios. In: **Revista brasileira de Política e Administração da Educação – ANPAE**, 2011. Disponível <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosComp/> Acesso em 5 de novembro de 2012.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

_____. Da nova LDB ao FNDEB. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SILSE, TEIXEIRA DE Freitas Lemos Leão. **Breve análise sócio-histórica da política educacional brasileira**: ensino fundamental. II Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luis – MA, 23 a 26 de agosto de 2005. Disponível: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppII/pagina_PGPP/Trabalhos2/Silse_Teixeira_Freitas_Lemos_Le%C3%A3o175.pdf. Acesso em 11 de novembro de 2012.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENI, M.B.; COSTA, V.M.R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz & Terra, 1984.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação é um direito**. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

TORRES, Suzana Rodrigues. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO,Vera Maria Nigro de Souza (org). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

_____. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2010

TRIVIÑOS, A. N. S. - Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

VIANA, Carlos Jose Lima. A democratização da escola pública: perspectivas e desafios no sistema de ensino do DF. In: Oliveira, Adão Francisco de. e MELO, José Carlos de. (Org) **Educação, democracia e gestão escolar**: gestão democrática da escola sindicato dos Professores do Distrito Federal, 2010.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: Do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

ANEXO A

Universidade de Brasília _ UnB
Centro de Formação Continuada de Professores - CFORM
Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica Programa Escola de Gestores
Orientadora: Lucilene Costa da Silva
Pesquisadora: Ilma Aparecida Gonçalves

Brasília, 4 de abril de 2013.

CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO

Eu, _____, RG n.º _____, diretor(a) da Secretaria de Estado da Educação da instituição educativa _____ e, declaro ter sido informado (a) pela pesquisadora **Ilma Aparecida Gonçalves**, a respeito dos riscos, benefícios e confidencialidade do Conselho de Classe e da entrevista fornecida para a pesquisa **O cotidiano do coordenador pedagógico no contexto da gestão democrática de uma escola pública do DF**. Também participo voluntariamente ciente de que a publicação e divulgação dos resultados, por meio digital e/ou presencial, nas quais serão omitidas todas as informações que permitam identificar-me, contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e produção de conhecimento científico.

Brasília, 4 de abril de 2013.

Assinatura do participante

Universidade de Brasília- UnB
 CFORM- Centro de Formação Continuada de Professores
 Campus Universitário Darcy Ribeiro – Pavilhão AnísioTeixiera - Sala AT- 149
 Brasília – DF CEP 70904-970 - Telefone (61) 3307-3027/ (61)3307-3627 – E-mail cform@unb.br

Contatos:
Pesquisadora: Ilma AparecidaGonçalves
ilmaigoncalves37@gmail.com
 Telefones: 61 99564645
Orientadora: Lucilene Costa da Silva
lucaleny@gmail.com

ANEXO B

Universidade de Brasília _ UnB
Centro de Formação Continuada de Professores - CFORM
Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica Programa Escola de Gestores
Orientadora: Lucilene Costa da Silva
Pesquisadora: Ilma Aparecida Gonçalves

Brasília, 4 de abril de 2013.

CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu, _____, RG n.º _____, coordenador (a) da Secretaria de Estado da Educação da instituição educativa (nome da escola) e, declaro ter sido informado(a) pela pesquisadora **Ilma Aparecida Gonçalves** a respeito dos riscos, benefícios e confidencialidade do Conselho de Classe e da entrevista fornecida para a pesquisa **O cotidiano do coordenador pedagógico no contexto da gestão democrática de uma escola pública do DF**. Também participo voluntariamente ciente de que a publicação e divulgação dos resultados, por meio digital e/ou presencial, nas quais serão omitidas todas as informações que permitam identificar-me, contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e produção de conhecimento científico

Brasília, 4 de abril de 2013.

Assinatura do participante

Universidade de Brasília- UnB
 CFORM- Centro de Formação Continuada de Professores
 Campus Universitário Darcy Ribeiro – Pavilhão AnísioTeixeira - Sala AT- 149
 Brasília – DF CEP 70904-970 - Telefone (61) 3307-3027/ (61)3307-3627 – E-mail cform@unb.br

Contatos:
Pesquisadora: Ilma AparecidaGonçalves
ilmaigoncalves37@gmail.com
 Telefones: 61 99564645
Orientadora: Lucilene Costa da Silva
lucaleny@gmail.com

APÊNDICE A : ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Universidade de Brasília _ UnB
Centro de Formação Continuada de Professores - CFORM
Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica Programa Escola de Gestores
Orientadora: Lucilene Costa da Silva
Pesquisadora: Ilma Aparecida Gonçalves

PREZADO COORDENADOR,

Este instrumento de pesquisa é parte integrante da pesquisa sobre **O COTIDIANO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO: um estudo da rede pública de ensino do DF na perspectiva da gestão democrática.** e tem como objetivo analisar a relação entre as políticas educacionais de formação implantadas pela SEDF e o desenvolvimento da coordenação pedagógica numa perspectiva democrática, desvelando os desafios e conquista para efetivação da gestão pedagógica da escola. Suas respostas não serão identificadas e serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. Desde já agradeço a sua atenção e colaboração.

CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO

1.Sexo: Masculino <input type="radio"/> Feminino <input type="radio"/>
2.Idade: Menos de 20 <input type="radio"/> de 20 a 26 <input type="radio"/> de 27 a 35 <input type="radio"/> Mais de 35 <input type="radio"/>
3.Escolaridade:Ensino Médio <input type="radio"/> Graduação <input type="radio"/> Especialização <input type="radio"/> Mestrado <input type="radio"/> Doutorado <input type="radio"/>
4. Números de escolas em que você trabalha: 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> Mais de 3 <input type="radio"/>
5.Tempo de docência: Menos de 1 ano <input type="radio"/> De 1 a 5 anos <input type="radio"/> De 6 a 10 anos <input type="radio"/> De 11 a 15 anos <input type="radio"/> De 16 a 25 anos <input type="radio"/> De 26 a 30 anos <input type="radio"/> Mais de 31 anos <input type="radio"/>
6.Tempo de serviço como coordenador pedagógico: Menos de 1 ano <input type="radio"/> De 1 a 5 anos <input type="radio"/> De 6 a 10 anos <input type="radio"/> De 11 a 15 anos <input type="radio"/> De 16 a 25 anos <input type="radio"/> De 26 a 30 anos <input type="radio"/> Mais de 31 anos <input type="radio"/>
6. Jornada de trabalho: 20 Horas (<input type="checkbox"/>) 40 horas (<input type="checkbox"/>) 60 horas(<input type="checkbox"/>) Mais de 60 horas (<input type="checkbox"/>)

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS COORDENADORES:

1. Conhecemos as funções do coordenador pedagógico segundo a legislação, na realidade do dia a dia essa função é cumprida de maneira abarcar todas as exigências do cargo?
2. Como é sua rotina como coordenador pedagógico dessa escola?
3. Quais as maiores dificuldades encontradas por você?
4. Como você se atualiza e/ou estuda para aprimorar seus conhecimentos gerais sobre a profissão? Com a Gestão Democrática houve alguma mudança na área de formação para coordenadores?
5. O quanto você diria que o coordenador pedagógico é importante para aprendizagem dos alunos?
6. Para você qual a relação entre a política de formação e a qualidade do trabalho do coordenador pedagógico?
- 7.Quais políticas educacionais você considera mais relevante na sua atuação enquanto coordenador pedagógico?
8. Enquanto política pública de educação, como você vê a proposta da Gestão Democrática no Distrito Federal?
9. O que caracteriza um bom coordenador pedagógico? Que qualidades um coordenador pedagógico deve ter?
10. O quanto você diria que o coordenador pedagógico é importante para o trabalho pedagógico de seus professores.
11. E o quanto você diria que o coordenador pedagógico é valorizado pela sua escola? Explique: