



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO

Representações Sociais, Juventude e o Coordenador Pedagógico

Cíntia Natália Ribeiro de Souza

Brasília – DF, julho de 2014



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Representações sociais, Juventude e o Coordenador
Pedagógico

Cintia Natália Ribeiro de Souza

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a Maria Zélia Borba Rocha

(orientadora – presidente da Banca)

Prof^a Dr^a Catarina de Almeida Santos

(membro titular)

Prof^a Dr^a Shirleide Pereira da Silva Cruz

(membro titular)

Prof^a Dr^a Ana Maria de Albuquerque Moreira

(suplente)

Cíntia Natália Ribeiro De Souza

Representações Sociais, Juventude e o Coordenador Pedagógico

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Educação, sob orientação da professora Dr^a. Maria Zélia Borba Rocha.

Brasília – DF, julho de 2014

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo apoio e pelo amor que me concedeu até aqui. Agradeço à minha mãe pelo apoio e confiança que deposita em mim incondicionalmente e pelo exemplo de como ser uma mulher batalhadora, insistente e persistente. Agradeço aos meus irmãos, companheiros de tantas experiências, Patrícia e Luiz. Agradeço às minhas amigas Lariane, pela tranquilidade e Adriana, pelos abraços. Agradeço aos professores da Universidade de Brasília por me mostrarem as diversas possibilidades da profissão docente, em especial minha orientadora Maria Zélia, pelo profissionalismo e excelência que apresenta em seu trabalho. Agradeço aos meus colegas do grupo de pesquisa Processos Políticos e Civilizatórios Educacionais por compartilharem comigo opiniões, alegrias e momentos de muito estudo.

SUMÁRIO

I. Memorial.....	iv
II. Representações sociais sobre o coordenador pedagógico.....	vii
Introdução.....	1
Capítulo I – Referencial teórico.....	3
1.1. Representações sociais	3
1.2. Juventude.....	7
1.3. Coordenador.....	13
Capítulo II – Caminhos metodológico.....	18
2.1. Metodologia.....	18
2.2. Técnicas.....	18
Capítulo III – Representações sociais da juventude sobre o Coordenador Pedagógico.....	21
Conclusão.....	24
Referências bibliográficas.....	25
Apêndice.....	28
III. Projeções futuras.....	29

MEMORIAL

Minha história com a educação inicia-se junto com o ano de 1987 quando, com cinco meses, comecei a frequentar o berçário da creche funcional onde minha mãe trabalhava. Na época, o Ministério da Integração Nacional. Atualmente no prédio da creche funciona o Centro de Educação Infantil 01 de Brasília, na Asa Norte. Ali fiquei cerca de três anos, pois as creches foram extintas no início do governo Collor.

Aos três anos estudei em uma escola intitulada Casa do Sol, em Samambaia, cidade que residia à época. De lá, recordo-me que a blusa era azul com um sol enorme na frente do peito, pois a imagem entretia-me durante todo o trajeto. Lembro-me ainda que era uma escola com um espaço gramado na frente e cercada por uma cerca de arame farpado. Depois, eu e minha família mudamos-nos para a Cidade Ocidental, cidade goiana do entorno sul do Distrito Federal, onde estão as lembranças com mais significado para mim.

Desde os cinco anos tive a oportunidade de vivenciar obras de assistência social destinadas às pessoas de baixa renda e em situação de insegurança alimentar, seja pelo desemprego ou pelo quantitativo de pessoas da família que o pouco salário não dava conta de suprir necessidades básicas. “Por que há pessoas que chegam ao doutorado e tantas outras mal sabem ordenar as vogais do alfabeto?” Isto sempre me chamou a atenção, bem como o fato de eu, sendo tão pequena, conseguia expressar-me de maneira clara e já sabia ler e compreender textualmente algumas coisas e pessoas diante de mim idosas, chefes de família precisavam assinar o recebimento da cesta básica com o polegar cheio de tinta.

Lembro que uma vez cheguei a questionar quem lia histórias na hora de dormir para os filhos dessas famílias, tarefa tão bem desempenhada durante anos pela minha irmã para mim. Ela tinha um livro enorme do Peter Pan que eu amava!

Nessa época, eu estudava na Escola Municipal Professor José Fernandes da Silva Neto, que atendia a primeira fase do ensino fundamental e era também frequentada pelos filhos dessas mesmas senhoras. Quem fazia a tarefa de casa com eles? Quem procurava reportagens no jornal e os ajudava a fazer aqueles intermináveis e chatos exercícios de juntar sílabas para formar palavras? Minha mãe dizia que talvez eu entendesse quando crescer.

De certa forma, aceitei a premissa. Mas aos dez anos já me chamava muita a atenção, quando via na televisão o resultado de pesquisas sobre a sociedade “Quem trabalha mais: o homem ou a mulher?”, “IBGE diz ...” Sempre fiquei fascinada e vinham-me outras perguntas sobre isso: Como eles podiam saber? Perguntavam para todo mundo? Mas não é gente demais? Desse período da minha vida, lembro-me mais desses questionamentos do que da Escola Estadual Ocidental, onde cursei a segunda etapa do Ensino Fundamental.

Minha glória foi o Ensino Médio. Em 2002, fui para o Centro de Ensino Médio 01 do Gama, conhecido como CG. A diferença entre os professores que tinha tido até então foi nítida. Sempre estudando até então na Cidade Ocidental. Lá os resumos intermináveis e as mesmas aulas da 5ª a 8ª série não existiam mais... Agora eu tinha a chance de elaborar projetos, fazer trabalhos em grupos e... pesquisar. Tentar buscar sozinha ou em grupos as respostas para muitas coisas que eu tinha interesse tendo como base o subsídio a aula dada. As aulas que mais me interessavam eram as de Geografia, Filosofia e Matemática.

No final dos 1º e do 2º ano, fiz as etapas correspondentes do PAS – Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília. No 3º ano eu deveria escolher o curso e não deu outra: Geografia. Não passei, não atingi nota suficiente.

Fiquei um semestre procurando um curso técnico que me desse um retorno financeiro rápido, tinha até optado pelo de manicure mas, por insistência da minha mãe deixei de lado a ideia. Preciso confessar que cursar uma faculdade não era minha primeira opção. Eu queria trabalhar apenas.

Mas acabou que fiz dois semestres de cursos pré-vestibular e constantemente havia programações relacionadas à vocação e amostras do que provavelmente o aluno veria no curso. E numa dessas vi que no curso de Pedagogia também se podia pesquisar e sanar meus questionamentos sobre a desigualdade na educação.

Passei então no vestibular do segundo semestre de 2007. Iniciado em setembro, porque os funcionários estavam em greve. Gostei demais. Entrei com um grande desejo (utópico ou não, quem sabe?) de poder participar de alguma forma da melhora constante do país e de certa forma, da melhoria individual. Logo percebi que me arrependeria de não ter ingressado em um curso superior. Diversas vezes cogitei a possibilidade de me transferir para uma instituição privada para que pudesse concentrar a grade horária em apenas um turno.

Ao decorrer do curso tive a oportunidade de conviver com colegas de idades diversas, de 17 a 60 anos e considerei isso muito rico porque cada pessoa trazia uma história diferente e

tinha chegado ao curso por motivos diferentes. Muitas colegas já sabiam o que queriam, qual área da Pedagogia seguiriam e outros ali estavam porque os pais haviam prometido um carro. Enfim, descobri uma diversidade incrível.

Os estágios foram outra forma de aprendizado. Estagiei como auxiliar de sala por dois anos na Educação Infantil na Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo. E mais um ano como professora-titular. Passei oito meses na Escola de Administração Fazendária (ESAF) como estagiária em Pedagogia na Educação a Distância que fazia parte de um programa de educação continuada para servidores públicos que atuam na área de tributos. Parte desse estágio utilizei na vivência para a fase I do projeto IV e a fase II realizei no Centro de Estudos Supletivos da Asa Sul (CESAS), na modalidade Educação de jovens e adultos.

Mesmo não sendo o ideal ocupar tanto tempo do curso com atividades extras, sempre busquei estar ligada à área de educação e conseguir relacionar com o que via. Nunca entendi porque tantos colegas discursavam a respeito da falta de relação das disciplinas com o que ocorria em sala de aula. Acredito ser perfeitamente clara a associação da relação entre crianças e suas construções de conhecimento com o que está exposto nos estudos de Piaget e Vigotski. As relações sociais descritas por Durkheim e as expressões utilizadas pelos alunos seja na Educação Infantil ou na Educação de jovens e adultos.

O curso de Pedagogia transformou de modo significativo não só minha vida profissional como a pessoal.

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA JUVENTUDE SOBRE
O COORDENADOR PEDAGÓGICO**

CINTIA NATÁLIA RIBEIRO DE SOUZA

RESUMO

Palavras chave: Representações Sociais; Juventude; Escola; Coordenador pedagógico.

Este trabalho tem por objeto de estudo as representações sociais dos estudantes de ensino médio sobre a função do coordenador pedagógico em escolas públicas. Fundamenta sua análise nos conceitos de representação social (DURKHEIM, 2008), juventude (LEVI & SCHIMTT, 1996; ABRAMO, 2008) e coordenação pedagógica (ALMEIDA E PLACCO, 2011). Adotando o método indutivo com abordagem qualitativa, coletou dados nas escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal por intermédio da técnica de grupo de discussão, realizada com os estudantes. A pesquisa conclui que a função do coordenador pedagógico é invisível para os estudantes, o que dificulta a construção da identidade profissional do coordenador pedagógico nos estabelecimentos de ensino.

INTRODUÇÃO

A coordenação pedagógica é um tema que há muito vem chamando a atenção nas discussões sobre a melhoria do ensino público. Dentro desse debate, a formação de professores divide opiniões: ele deveria ser formado apenas pela instituição de ensino de nível superior responsável pela sua habilitação? Ou, devido às constantes transformações que a sociedade passa e refletem-se na educação, o profissional não deve deixar de estudar nunca? Quando se fala em coordenação pedagógica remete-se ao articulador desse processo: o coordenador pedagógico. Profissional que é o foco deste estudo. Este especialista e sua importância no ambiente escolar é ressaltado neste trabalho buscando encontrar sua relação com a juventude do ensino médio público do Distrito Federal e como esse grupo conhece este profissional que é responsável pela formação contínua dos professores atuantes em sala de aula.

Os conceitos que serão expostos neste trabalho são o de representações sociais, estudado pelas áreas da psicologia social e das ciências sociais; o de juventude, onde haverá a tentativa de elaborar um traço histórico dessa etapa da vida e por fim, a definição de coordenador pedagógico e suas funções no ambiente escolar.

Foi utilizado como referencial teórico a perspectiva das representações sociais cunhadas por Émile Durkheim [1858 – 1917], apoiada nos estudos posteriores de Serge Moscovici. Na parte da juventude, traça-se um breve levantamento histórico das características principais dos jovens e um perfil do jovem brasileiro atual. E para tratar do coordenador pedagógico, estão expostas as considerações recentes feitas por pesquisadores na área de educação considerados referências nessa temática. Levando em consideração que as pesquisas sobre essa área escolar apresentam um aumento expressivo na última década.

Para os dados que embasarão a pesquisa presente, foi utilizado o enfoque qualitativo associado ao método indutivo. Para o refinamento da conclusão, a técnica escolhida pelo grupo da qual participa a pesquisadora é a entrevista com grupos de discussão.

Os jovens colocaram com bastante facilidade sua compreensão a respeito do que abrange o termo coordenar, como um eixo organizador do ambiente. Porém, ficou claro que o a apropriação do conceito *pedagógico* ainda é superficial e atende a colocações do senso comum, sem verificá-lo como um termo científico e produtor de conhecimento.

Esta monografia divide-se em três capítulos. O primeiro trata do referencial teórico que o trabalho está fundamentado – representações sociais, juventude e coordenador pedagógico. O segundo capítulo caracteriza os caminhos metodológicos que a pesquisadora percorreu. Finalizando com o terceiro capítulo que expõe as representações sociais da juventude sobre o coordenador pedagógico.

CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONCEITO E DEFINIÇÃO

Representação é a maneira que o homem encontrou para expor as interpretações que ele faz dos fenômenos que o rodeiam. E a representação é dirigida a um intérprete, um sócio que compartilha o mesmo ambiente, levando tais representações a serem coletivas.

É importante ressaltar que representações sociais não são a soma de várias representações individuais. Da mesma forma que uma aglomeração de indivíduos não é suficiente para caracterizar um grupo social. As representações são a soma das mediações entre os indivíduos e seus meios sociais. Elas formam e sustentam um grupo, ao mesmo tempo que podem ser repensadas e refeitas por este.

As representações sociais são fenômenos que fazem parte do ciclo de relações existentes na sociedade. Através delas os indivíduos interiorizam as bases de convivência, como as normas, e percebem todas as coisas que o cercam, permitindo uma atribuição de significado para as mesmas. A sociedade e o seu processo de educação, desde a infância, revelam aos indivíduos quais são as regras e pensamentos essenciais para a sua manutenção. O exercício da vivência coletiva, como freqüentar instituições (escolas, igrejas, trabalho) é um dos mecanismos para que isso ocorra. Ainda temos a influência dos meios de comunicação de massa e a educação familiar.

Para que se compreenda as representações sociais, é imprescindível que se tenha clareza sobre alguns conceitos essenciais porque as representações se expressam em estruturas organizadas. Há critérios de classificação e agrupamento, como mostrado abaixo:

1. Grupo: é necessário que os indivíduos estejam ligados por algum vínculo de interesse em comum.
2. Categorias: classifica-se os objetos que os rodeiam. Geralmente das categorias mais genéricas (ou abrangentes) até a mais refinada especificação. Portanto, esse elemento é utilizado para facilitar a comunicação e a transmissão de cultura.
3. Comunicação: tem função de elo. Por ligar as pessoas e suas características em comum, é o principal diferenciador destas e de seus grupos sociais, haja vista as gírias, os dialetos compartilhados por um grupo e que os caracterizam e os

diferenciam. Este mecanismo que ajunta as similaridades (semelhanças) e as diferenças do discurso entre as pessoas recebe o nome de diálogo. “Comunicação é mediação entre um mundo de perspectivas diferentes, trabalho é mediação entre necessidades humanas...” (JOVCHELOVITCH, 2009, p. 81)

4. Símbolo: é uma espécie de representação da realidade. Convencionalmente porque os usuários do símbolo entram, de certa forma, em comum acordo para estabelecer essa determinação. O símbolo nada mais é do que uma coisa sendo convencionalmente utilizada para representar outra. Por exemplo, as grandes corporações utilizam-se de símbolos para representarem suas marcas.

A compreensão desses conceitos é importante para ressaltar que as representações sociais não podem ser vistas ou confundidas com representações individuais porque “[...] a vida coletiva, como a vida mental do indivíduo, é feita de representações; é pois presumível que representações individuais e representações sociais sejam, de certa forma, comparáveis.” (DURKHEIM, 1970, p. 16)

A teoria das representações sociais transita entre compreender escolhas coletivas e escolhas individuais, sendo a sociedade em que estamos inseridos mais responsável pelas nossas decisões que o nosso aparelho cognitivo (ALEXANDRE, 2004).

As representações sociais são mais *fortes* que nós porque, em sua maioria, são anteriores a nós. E, facilmente, uma representação pode ser a base que sustenta e faz com que um grupo permaneça vivo por décadas e até séculos. Portanto, não escolhemos se a aceitaremos ou não, de forma simples como o senso comum supõe. Durkheim pontua que isso ocorre porque as representações são inseridas nas nossas características morais: “[...] os hábitos contraídos, os preconceitos, as tendências que nos movem sem que disso nos apercebamos.” (DURKHEIM, 1970, p. 16). Tais interpretações são formadas durante muitos anos e não é através de escolhas pessoais que deixaremos de acreditar nelas, pois um sujeito sozinho não é capaz de destruí-la, assim como para sua construção são necessários muitos indivíduos.

A lógica de um comportamento está escondida na razão de ser da representação e o centro de tal esquema é formado pelo que pensa, idealiza o grupo. Pode-se encontrar aí a resposta para que os grupos sejam resistentes à mudança. Se mudam-se os grupos observados, mudam-se as representações sociais que o agrupamento produz ou cria. (DURKHEIM, 2008).

As representações sociais são uma das principais ferramentas das relações entre indivíduos e entre grupos que pode explicar porque “[...] praticamos determinadas ações, como por exemplo comprar e votar, não por razões lógicas, racionais ou cognitivas, mas por razões principalmente afetivas, simbólicas, míticas, religiosas, etc.” (OLIVEIRA; WERBA, 2009, p. 107)

As representações sociais são externas, ou melhor, não partem da subjetividade do indivíduo e possuem sobre ele uma força que não lhe é possível desvencilhar-se e estão presentes nas relações de poder que existem dentro das instituições. Os sujeitos atribuem valores e conceitos uns aos outros baseados nessas representações, e saber o conteúdo dessas atribuições é de grande relevância para que seja avaliado o processo como se desenvolvem tais relações.

A representação social nasce da comunicação interativa, ao mesmo tempo em que uma de suas principais funções é proporcionar a comunicação, ou seja, do mesmo jeito que o senso coletivo é transmitido através da comunicação, somente através dela este pode tomar forma e ser reconhecido.

As representações sociais não são simples regras de convivência, elas organizam muito mais que o nosso modo de conviver. Por esse motivo é que elas só existem porque há relações entre os seres sociais. Se vivêssemos isolados ou completamente sozinhos no mundo, não haveria representação.

Quando se fala em escolhas coletivas surge a importância de diferenciar os conceitos de ideologia e representações sociais, porque, superficialmente, pode ocorrer de serem confundidos um com o outro, já que são conceitos afins nas áreas de estudo nos quais estão inseridos.

A ideologia é quase uma simbologia utilizada para expressar e perpetuar uma forma de poder, já as representações sociais são símbolos sim, mas não necessariamente expressam relações de poder. Elas estão inseridas em diversos tipos de relação (OLIVEIRA & WERBA, 2009). Pode-se compreender ideologia como comportamentos e valores e as representações sociais como derivadas do senso comum.

As representações espalham-se através das relações sociais pela comunicação (MOSCOVICI, 2003, p.89). Através das conversas, fofocas ou broncas de um pai para o filho, elas se soltam das pessoas, do tempo e se solidificam na realidade. Nossa realidade nada mais é do que imagens geradas pelos nossos antepassados e que se desapegaram de imagens

para se tornar real. Elas tomam a sociedade através da capacidade que temos de nos comunicar, mas o contrário também é observável: sem as imagens não conseguiríamos tornar comuns todos os conceitos que sustentam a nós e as instituições que freqüentamos. São esquemas sociais que “[...] estão necessariamente radicadas no espaço público e nos processos através dos quais o ser humano desenvolve uma identidade, cria símbolos e se abre para a diversidade de um mundo de Outros.” (JOVCHELOVITCH, 2009, p 65.)

As representações sociais são uma forma de conhecimento com duas faces: a figurativa e a simbólica. A figura é o que torna esse conhecimento palpável. Dessa forma é possível aos indivíduos darem novas formas às coisas e assim tornar compreensível a uma realidade existente, seja um conflito, uma relação parental ou a utilidade das profissões. Todas as representações são feitas de símbolos que são “pedaços de realidade social mobilizados pela atividade criadora de sujeitos sociais.” (JOVCHELOVITCH, 2009, p. 78)

Para apreendermos de forma mais efetiva o conceito das representações sociais, cabe o questionamento: como os indivíduos entendem e explicam sua realidade? Há a necessidade de tornar o ambiente ao nosso redor mais fácil, maleável e compreensível para que não haja necessidade de que diante de cada situação tenhamos que inventar uma solução nova para cada conflito que vivenciamos. É através delas que definimos os nossos e os outros; nossos amigos e inimigos; o semelhante e o diferente de nós.

A característica essencial das representações é a partilha. Não é possível haver representação social não partilhada, ela desaparece caso isso ocorra, mas para isso é necessário que os membros do grupo onde ela transita sejam coesos, ou seja, ligados por uma linha de pensamento em comum, se não ela perde a força e some, não se perpetua pela falta de coletividade. Somado ao critério coletivo, uma representação expõe uma necessidade para aqueles indivíduos. Ela existe para significar determinado objeto ou situação para determinado grupo. Os símbolos que compõem nossa comunicação são compartilhados pelos que estão inseridos em um mesmo laço social como parentes, praticantes de uma mesma fé, estudantes de uma mesma sala ou curso acadêmico.

1.2 JUVENTUDE

1.2.1 Conceito

De acordo com Abramo (2008), juventude é um termo sobre o qual todos se julgam especialistas, afinal quem hoje é adulto ou velho foi jovem algum dia.

Há a possibilidade de traçar definições pela experiência, mas serão definições superficiais, pois, para a autora, esse objeto de estudo é novo até mesmo para as Ciências Sociais, sendo possível verificar um

aspecto impreciso e escorregadio. Muito do que se escreve na academia sobre juventude é para alertar para os deslizos, os encobertamentos, as disparidades e mistificações que o conceito encerra. Há muitos ângulos pelos quais se pode abordar o tema. (ABRAMO, 2008, p. 37)

Antes de buscar delinear um perfil histórico para a juventude e conceituá-la, deve-se primeiramente ressaltar que um termo como esse envolve aspectos sociais e biológicos de maneira simultânea, sofre mutações em suas definições etárias, de acordo com o contexto, ou seja, “a significação social destes atributos das fases da vida são culturais e históricos e que a juventude nem sempre apareceu como etapa singularmente demarcada”. (ABRAMO, 2008, p. 41).

Ressalta-se que, um fator em comum nos diversos tempos históricos colocado por essa estudiosa, é que a juventude sempre se caracteriza por uma etapa que antecede a construção um cidadão considerado ideal. Uma etapa da vida em que são ensinados os direitos e os deveres. Em tempos atrás, todas as fases que antecederiam a fase adulta eram consideradas apenas como meios de promover essa formação. Tudo o que se construía para a infância e para a juventude visava o desenvolvimento da vida adulta. É relativamente novo o período histórico em que se começa a dotar a criança e o jovem de direitos, de programações e vestuário apropriados.

Mesmo ocorrendo a construção de bens culturais voltados para o jovem numa tentativa de ressaltar sua capacidade de “futura da nação”. A juventude também tem suas imagens negativas. No mundo ocidental, os jovens eram vistos como produtores da desordem social na Idade Média. (LEVI & SCHMITT, 1996). Sobre essa aparência limítrofe da etapa juvenil construída de maneira cultural e social, Levi e Schmitt (1996) abordam que

a juventude se caracteriza por seu marcado caráter de limite. Com efeito, ela se situa no interior das margens móveis entre a dependência infantil e a autonomia da idade adulta, naquele período de pura mudança e de inquietude em que se realizam as promessas da adolescência, entre a imaturidade sexual e a maturidade, entre a formação e o pleno florescimento das faculdades mentais, entre a falta e a aquisição de autoridade e de poder. (LEVI & SCHMITT, 1996, p. 08)

Há muito tempo não se fala mais em juventude como um só grupo definido, mas sim em juventudes. Tanto no Brasil quanto em outros países do mundo o que há são vários grupos de jovens e seus indivíduos se unem por ideais, gostos e vontades semelhantes. Alguns autores denominam a diversidade desses grupos jovens de “tribos”.

A juventude não é apenas vista como uma etapa da vida, mas uma espécie de introdução à vivência adulta. Tanto que num estudo sobre a juventude, a maioria dos jovens relacionou que o melhor de ser jovem é a quantidade menor de afazeres e responsabilidades impostas aos indivíduos adultos. Barreira e Barreira (2009) chamam de temporalidade fluida essa época da vida marcada intensamente pela dualidade privilégio-proibição. São regras demarcadas de modo diferente em cada agrupamento social. A essa fase também pode ser atribuída onde ocorre a iniciação da sexualidade atuante, pois assim como houve esse processo na sociedade, o jovem desvinculou a atitude reprodutiva da relação sexual (ABRAMO, 2008) e a fase da diversão, outra característica da definição de jovem.

Segundo Abramo (2008), três pontos principais marcam a saída do jovem para a vida adulta: sair da casa dos pais para morar só; constituir família, unindo-se em matrimônio civil ou não (em ambas as situações não está posto que este mesmo jovem será independente dos seus genitores financeiramente) e o terceiro é a geração de um filho. É importante sinalizar que essas realizações não seriam definitivas, pois dependeriam do contexto do sujeito.

A juventude é revestida de uma simbologia social criada pelos grupos que a identificam ou se autodefinem dessa forma "para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos" (GROPPO, 2000, p. 9), e delimitar uma classificação etária acaba servindo para fins de estudos, mas essa classificação é estabelecida baseada em representações sociais vivenciadas pelos integrantes desse recorte etário. “As percepções e representações referentes a faixas etárias são construções sociais.” (BARREIRA; BARREIRA, 2009)

Segundo Groppo (2000), se pararmos para entender o desenvolvimento histórico do conceito de juventude é bem possível compreendermos aspectos modernos das sociedades e a institucionalização do ciclo da vida pelo passado.

A juventude é uma das etapas da vida humana em que o sujeito está muito exposto a diversas representações porque já ultrapassou a fase da infância de apreender as regras sociais básicas e nessa fase a sociedade ocupar-se-á em educar o indivíduo além das condutas morais, permitindo que ele elabore seus conceitos sobre os personagens que o cercam, mas de acordo com o que determina essa mesma sociedade.

1.2.2 História dos jovens

A história dos jovens, neste capítulo, desenvolver-se-á a partir da Antiguidade Clássica, mais especificamente, a juventude grega e romana.

Os jovens gregos viviam em grupos e eram educados moral, física e sexualmente por homens mais velhos que estabeleciam com eles vínculos amorosos. Além das cenas sexuais, fazia parte do mundo desses jovens a corrida, a caça, a simulação de combates. Eram submetidos prioritariamente a exercícios físicos que promoviam o desenvolvimento do corpo já que eles seriam a futura base do exército.

A Paideia – base das instituições gregas – relegavam aos jovens a ação, a força física. Já o pensamento, a decisão e a razão eram submetidas aos velhos anciãos (SCHNAPP, 1996)

Os limites biológicos da juventude em Roma eram definidos pelo poder que os homens poderiam assumir no exército. *Iunores* ou *seniores*, essa classificação era feita pela divisão etária de vigor: a adolescência, dos 15 aos 30 anos, juventude para 30 a 45. Depois dos 45, um homem poderia tornar-se chefe de um tribunal ou uma cúria.

Mas isso era uma divisão meramente masculina. Para o sexo feminino a idade não importava, porque devido à dependência da família do pai ou do marido, o que a define é a condição social, associada a questões biológicas como ter um filho.

Mas assim como em diversas outras sociedades, a romana também estabelece ritos de passagem que marcam a passagem de um estado para o outro que é a “toga viril”. A partir daí, o jovem insere-se na vida adulta, pois uma autonomia começa a se delinear. Esse ritual era realizado pela deusa *Juventas*. (FRASCHETTI, 1996)

Na Idade Média, os jovens tinham espírito rebelde, denunciavam padres e eleições diversas. Eles são cavaleiros, defendem o poderio da nobreza. De modo a resguardar o que futuramente irão usufruir. Um nobre da época medieval foi antes um cavaleiro. (MARCHELLO-NIZIA, 1996)

A concepção do jovem medieval não é linear. Havia uma categorização desse jovem em cada instituição da sociedade. O ambiente era responsável por definir seus requisitos de juventude. Para cada mosteiro, castelo, universidade, palácio de justiça ou feira existia um modelo de jovem.

Ainda assim, os registros históricos demonstram em maior quantidade três desses jovens: o príncipe – descendente da realeza, sucessor do trono e dono de uma vida regada de serviços e festividades; o jovem nobre – ou melhor, que se preparava para ser nobre, é o cavaleiro, como citado acima; o jovem camponês – que representava a colheita, menos favorecidos, apareciam mais em calendários e pinturas.

As funções dos jovens na Era Média também variavam de acordo com o sexo. As jovens (moças ainda não casadas) eram encarregadas da purificação das pessoas e da comunidade. Cabia a elas a expulsão dos maus espíritos e impedir bruxarias e feitiços. Já para os jovens, era destinado um papel mais agressivo e arrebatador, como a preparação de uma grande festa ou folguedo. (PASTOUREAU, 1996)

Comer, beber e fazer algazaras de madrugada é o que sugere os escritos históricos sobre a representação do jovem que habitava a Era Moderna. Os “senhores da noite” organizavam-se por grupos de faixas etárias. Esses coletivos promoviam uma espécie de autoeducação dos jovens e não eram afastados do mundo adulto. Havia constante troca de experiências, o que permitia “um laboratório do saber prático no qual era possível pôr-se à prova com a aquisição das normas vigentes[...]” (SCHINDLER, 1996, p. 268).

Porém, para os anciãos e outras autoridades da época do início da modernidade, não havia uma distinção clara entre infância e adolescência (fase juvenil). Aqueles se referiam a um grupo de *juventude* como aquele formado por todos os indivíduos que ainda não se responsabilizavam por suas ações.

Toda essa construção histórica buscando explicar o que é juventude e o indivíduo que a caracteriza – o jovem, serviu para compreender o jovem contemporâneo que surge como um destruidor das fronteiras estabelecidas – principalmente a idade – e impondo uma diversidade

de grupos que exigem dos estudiosos dessa categoria uma atenção que não permita um falso delineamento das juventudes.

Mas ainda assim existe a tentativa de delimitação para vias de estudo. A faixa etária estabelecida, como consenso pelos países que fazem parte da Organização da Nações Unidas (ONU)/Unesco estabelece que se considere jovem todo aquele entre 15 e 24 anos.

1.2.3 Juventude no Brasil contemporâneo

O Brasil tem um território vasto e conta com uma diversidade de culturas. O jovem brasileiro possui características específicas de acordo com a região que pertence, mas é possível encontrar traços comuns independente da origem.

No Brasil, a população com 15 a 24 anos corresponde a menos de 21% dos brasileiros. O quantitativo de homens e mulheres aproxima-se dos 50% para cada sexo e há uma maior concentração de jovens nas regiões Nordeste e Sudeste - acompanhando a distribuição do povo brasileiro. (LASSANCE, 2008). Na região Norte, com pouco mais de 8% dos jovens brasileiros, há apenas 23% destes matriculados no ensino médio na idade adequada (15 – 19 anos). No Nordeste está localizada cerca de 30% da juventude brasileira e pouco menos de 95% desses tem uma remuneração que chega até meio salário mínimo. Na região Sudeste é onde a remuneração da faixa juvenil é maior, proporcional à porcentagem de matrículas em estabelecimentos de ensino que chegam a 84%. A região Sul abriga 14% dos jovens brasileiros. E possui a média nacional de escolarização que é 25% dos jovens.

O Centro-Oeste concentra um desenvolvimento que se assemelha às regiões sul e sudeste no que diz respeito à escolarização e renda, pois os a alta escolarização reduz as condições precárias de trabalho nesta região.

Outra exposição se encontra os jovens contemporâneos são as ideias recorrentes de crise: gravidez fora do planejamento familiar, vulnerabilidade maior que outras etapas da vida à violência e ao tráfico de drogas. (SOUZA, 2004)

1.3 COORDENADOR PEDAGÓGICO: PERFIL E IDENTIDADE

1.3.1 Conceito

Para falar de coordenador pedagógico e possibilitar uma compreensão melhor do objeto de estudo a que se refere este trabalho, definir-se-á a área de atuação primeira desse profissional: a coordenação pedagógica.

Coordenação pedagógica é uma parte da gestão escolar, um espaço institucionalizado de profissionalização e aperfeiçoamento dos docentes. É o espaço oficial, regulamentado pelas leis do ensino, da formação continuada dos professores onde eles refletem, elaboram e avaliam sua prática cotidiana de sala de aula. Compõe o grupo das estratégias de ensino. (ARAÚJO; MUNDIM, 2012)

O coordenador pedagógico é o docente que se torna um dos especialistas no ambiente escolar pelo processo de aprendizagem dos alunos por intermédio dos professores. Função essa estabelecida de acordo com os pressupostos da escola baseado em normas legais (sejam elas nacionais ou regionais). É um agente político-pedagógico que deve atuar diretamente com os professores da unidade, auxiliando-os na sua formação continuada de modo a zelar pela aprendizagem dos alunos.

Quando se fala em coordenação através de ações políticas deve-se pensar em ações que visem a aplicação das teorias educacionais, psicológicas e filosóficas contempladas no Projeto Político Pedagógico, construído coletivamente pela comunidade escolar, recordando que a gestão democrática é prevista na lei 9.394/96 (Lei de diretrizes e bases da Educação nacional). Sendo assim, fica a cargo do coordenador mobilizar e articular os docentes para a realização de práticas individuais e coletivas dentro e fora das salas de aula que estimulem o desenvolvimento dos discentes para o que a escola prevê em seu projeto. (SOARES, 2011)

Mas esse papel de articulador, que exige uma constante reflexão da prática desse coordenador demanda tempo que muitas vezes é consumido por atividades burocráticas repassadas pelo diretor da escola, que colocado nesta posição sem os conhecimentos adequados para gerir um ambiente educacional, desconhece também a função das outras áreas que auxiliam o sustento da gestão. Claro que isso não significa que a coordenação pedagógica não deva se inteirar da documentação que faz parte dos processos de comprovar o trabalho que a escola realiza como o quantitativo de faltas, o acompanhamento de alunos especiais, entre outros. Pelo contrário, são esses papéis que embasarão o trabalho de reflexão-ação da

equipe, sem tomar todas as horas desse profissional. Além de articulador, o coordenador pedagógico é essencial para garantir

a formulação e acompanhamento da execução do projeto pedagógico-curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógico-didática aos professores na sala de aula numa relação interativa e compartilhada com o professor e os alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico e atendimento de necessidades ligadas ao ensino e aprendizagem dos alunos em conjunto com o professor, atividades de formação continuada [...] (LIBÂNEO, 2002, p. 74)

A função de Coordenador pedagógico tem cerca de três décadas. Surge principalmente para dar continuidade ao projeto de formação continuada dos professores no ambiente escolar quando é abolido (LOMÔNICO, 1987), em algumas unidades da federação, o termo supervisão. Porém, essa posição de formador muitas vezes não ocorre porque essa função é desconhecida devido à falta de identidade profissional nos ambientes de ensino. Além da identidade não há prioridade, inclusive é importante lembrar que esse cargo ainda não existe em diversos sistemas de ensino.

Isso ocorre porque os outros integrantes da comunidade desconhecem as atribuições de um coordenador, o que se torna observável diante de situações cotidianas, como por exemplo

[...] as solicitações, a distância e ao vivo, chegam ao coordenador vindas de todos os lados: do diretor, que o considera seu braço direito não só para os assuntos pedagógicos mas também para os burocráticos e financeiros; dos professores que costumam elegê-lo como o melhor porta-voz para tratar com a direção sobre todos os assuntos da categoria; dos pais que não sabem direito qual é a função dele; e das Secretárias, que às vezes fazem convocações e excesso e o obrigam a mal parar em seu local de trabalho. (SERPA, 2011, p.14)

Coordenador pedagógico neste trabalho é compreendido também como orientador ou supervisor. Nomenclaturas estas encontradas nas mais diversas secretarias de educação brasileiras, mas que são designadas as mesmas funções que serão abordadas aqui. (ALMEIDA et al, 2011) Porém, no Distrito Federal as três funções são essencialmente bem definidas e com atribuições distintas.

Para coordenar, é necessário que o profissional desenvolva ações e saberes como

[...] articular diferentes tipos de saberes; dominar saberes gerenciais, curriculares, pedagógicos e relacionais; inovar e provocar inovações; acionar saberes práticos adquiridos com a experiência cotidiana; atentar às mudanças na sociedade e respeitar as pessoas com quem atua, considerando seus medos e suas frustrações; e repensar a formação de professores em curso na sua escola, lutando para garantir seu espaço e constância. (ALMEIDA et al, 2011, p 08.)

Segundo com os próprios profissionais, um bom coordenador pedagógico deve ser capaz de mobilizar a formação dos professores; ser flexível; ter “iniciativa e criatividade; dedicação, comprometimento, envolvimento e solidariedade” (ALMEIDA et al, 2011), entre outros quesitos, todos relacionados à ética e à capacidade de liderança.

Para que o tempo em serviço seja utilizado de maneira que possibilite essa reflexão, o estabelecimento de ensino deve contar com um coordenador que esteja afinado com esta maneira de trabalhar que é auxiliar os professores, que estão sob sua responsabilidade de formação, a desenvolver maneiras de assegurar que os momentos individuais e coletivos tenham esse objetivo.

A educação continuada é o processo contínuo de formação em serviço, aqui refere-se a dos docentes. É um conceito que surgiu com a intenção de sensibilizar os professores para o contexto de ensino em que estão inseridos e que este é modificado a partir do momento em que se modificam aspectos como a realidade dos alunos, a direção a estrutura física porque estas variáveis interferem na qualidade da aprendizagem e o profissional precisa refletir sobre essas mudanças, mas refletir com seus pares e no seu horário de trabalho, porque ela “se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre.” (CHRISTOV, 2008, p. 09)

Para que a educação continuada aconteça é necessário que tenha bases filosóficas, sociológicas e pedagógicas definidas estabelecidas previamente no projeto político pedagógico da escola. Previamente porque a reflexão e a mudança exigidas pela educação continuada devem partir de uma realidade atual e seguirem em busca de um ponto ideal, entendido como valores que devem basear a prática dos professores e que futuro a escola pretende para seus alunos. Ou seja, o antes e o depois, desprendendo-se da ideia de que “como a escola apresenta um papel social já definido, seus sujeitos deixam de se perguntar que tipo de escola desejam para si.” (BRUNO, 2008, p. 16)

O coordenador precisa ser um facilitador de uma formação contextual: a realidade da escola deve ser refletida através de suas mediações e dessa maneira possibilitar que os docentes desenvolvam um ensino para seus alunos considerando também o contexto na busca de alcançar resultados de aprendizagem. Mas como construir essa formação continuada na prática? Promovendo

a articulação da equipe escolar para elaborar o projeto político-pedagógico da escola; mediar as relações interpessoais; planejar, organizar e conduzir as reuniões pedagógicas; enfrentar as relações de poder desencadeadas na escola; desempenhar sua prática atendendo à diversidade dos professores e das escolas; efetivar o registro escrito como forma de sustentar a autoria de seu papel na escola. (ALMEIDA et al, 2011, p. 9)

Para Mate (2008), a falta de atribuições específicas e, em consequência uma identidade indefinida, tem gerado uma discussão mais longa e profunda sobre o verdadeiro papel dessa função. Para que, a partir dessa discussão, feita através da troca de experiências, alcançar-se as especificidades dessa função docente “uma vez que permite criar condições e/ou potencializar e dinamizar experiências de professores e alunos que muitas vezes ocorrem solitariamente e sem interlocução.” (MATE, 2008, p. 21) E ainda defende que “a busca de definição da função do PCP (sigla utilizada para professor coordenador pedagógico) nesse momento talvez se faça a partir e no interior das relações travadas no dia-a-dia da escola” (MATE, idem) porque deve-se pensar nas relações estabelecidas no estabelecimento escolar: o histórico e a cultura da região.

A escola, nas últimas décadas, mais especificamente a partir dos anos 70 do século XX, procura modificar o papel tecnicista para uma escola mais humanizadora. No conjunto dessas mudanças, há o surgimento do papel do coordenador pedagógico, tornando mais democráticas algumas atribuições antes realizadas pelo supervisor escolar. Aquele trabalha em conjunto, traçando metas com os professores que deverão ser conquistadas por todos. Tais metas devem considerar, em primeiro lugar, a diversidade do público atendido pela escola. (ANDRADE et al., 2007)

Além das tarefas pedagógicas do coordenador, como auxiliar os professores na elaboração de planejamentos e na escolha de materiais para as aulas, esse profissional tem de atender também funções burocráticas como acompanhamento de relatórios e controles de falta utilizados outras instituições como conselhos tutelares e a elaboração de horários para o andamento das atividades.

Segundo Almeida (2011), os coordenadores não costumam apontar como um desafio a ser encarado o desvio para tais funções burocráticas da área técnico-administrativa, porém 38% considera excessivo a substituição de professores faltosos.

O Coordenador Pedagógico tem o papel de suscitar na comunidade escolar as reflexões que ela necessita para gerar mudanças, aqui é levantada a comunidade escolar porque todos os atores escolares devem ser contemplados no projeto político pedagógico (PPP), ainda que o Coordenador trabalhe prioritariamente com a formação de professores, principalmente daqueles que passam por dificuldades na elaboração de recursos didáticos e construção de métodos avaliativos que funcionem. Dificuldades essas que são geradas pela formação precária do docente ou desconhecimento da realidade do público que este atende.

O projeto político-pedagógico é a referência para os professores de uma unidade escolar poderem proporcionar aos alunos a educação que alcance o modelo de cidadão e sociedade estabelecido nos ideais desse planejamento democrático. No cenário escolar, a responsabilidade de traçar esses ideais é primeiramente do coordenador pedagógico.

O coordenador tem papel fundamental na mediação de conflitos que surgem nas relações entre os três segmentos principais da comunidade escolar: alunos, pais e professores. Atuando também como um elo.

Considerando o exposto, coordenador pedagógico é aquele profissional que atua na escola subsidiando o profissional docente com o suporte e o apoio técnico, e caso se faça necessário, apoio emocional. Deve ser considerado também uma união do trabalho de cada professor para o alcance dos objetivos da escola como instituição. Por isso acaba muitas vezes tendo funções de fiscalização das responsabilidades dos profissionais, mas construtiva a partir do momento que isso ocorre para que os resultados que surgirão sejam cada vez mais satisfatórios.

1.3.2 Legislação acerca do tema

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) assegura que só deve assumir as funções de coordenador pedagógico em escolas públicas um indivíduo que esteja no cargo de professor e ainda estabelece que a coordenação pedagógica é caracterizada como função de magistério. Ou seja, é necessário que o coordenador pedagógico tenha alguma experiência docente para exercer a função. (art. 67, §1º e 2º)

As Diretrizes Nacionais da Educação Básica do ano de 2013, estabelecem que os coordenadores pedagógicos devem ser responsáveis por diminuir a distância de acesso ao conhecimento que ainda se encontram muito jovens, principalmente nas populações de risco, bem como evitar que sejam implementados projetos educativos tão fragmentados que não representem aprendizagem significativa aos alunos. Para isso, o documento citado sugere que este profissional mantenha diálogo constante com os outros gestores da escola para assegurar que as temáticas abordadas na escola considerem os aspectos políticos, sociais e culturais dos alunos atendidos.

No Distrito Federal, de acordo com a portaria nº 27, de 2 de fevereiro de 2012, que estabelece normas para a coordenação pedagógica nas escolas de sua rede de ensino, determina que além, do que coloca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), que este coordenador tenha a experiência mínima de três anos em sala de aula, seja eleito por seus colegas da mesma unidade e tenha formação compatível com a(s) etapa(s) da Educação Básica oferecida na escola. Caso não haja, ninguém nessas condições ou nenhum interessado, docentes de outros estabelecimentos deverão ser indicados.

1.3.3 O coordenador pedagógico no cenário internacional

A coordenação pedagógica e sua importância estratégica para a promoção da melhoria de ensino e aprendizagem em um sistema escolar é reconhecida em diversas partes do mundo.

Na França, por exemplo, na rede educacional existe o papel do conselheiro escolar ou professor de apoio pedagógico provincial. Esse profissional deve ter competências pedagógicas, de liderança e de gestão para agir como suporte da equipes de professores, auxiliando estes na elaboração de projetos e sugerindo atividades inovadoras e acompanhando sua execução.

No Canadá, a função possui o mesmo nome. E está presente no três níveis de ensino do país – colegial, secundário e universitário. Atua prioritariamente no aconselhamento de estudos relacionados ao currículo e no assessoramento da escolha de materiais pedagógicos de qualidade e eficiente. (ALMEIDA et al, 2011)

Na América Latina, um exemplo é o modelo argentino que propõe o Projeto Professor + Professor, onde há um professor auxiliando os professores que atuam em sala de

aula nos anos iniciais elaborando atividades pedagógicas de aprendizagem. (VAILLANT, 2011)

CAPÍTULO II - CAMINHOS METODOLÓGICOS

2.1 METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa é o caminho metodológico escolhido pelo grupo ProPoCED – Processos Políticos Civilizatórios e Educacionais, para a elaboração de seus estudos, porque este método de pesquisa permite ao pesquisador analisar e interpretar os dados coletados para delineamento do objeto de estudo examinado, levando em conta um estudo prévio de conceitos teóricos previamente escolhidos e interpretados.

Na abordagem científica qualitativa, os dados coletados podem ser obtidos através de observações de comportamentos de um grupo ou entrevistas. Pode-se analisar como os participantes reagem diante de um determinado fenômeno ou pode-se interpretar as respostas obtidas em perguntas formuladas previamente pelo pesquisador. Situa-se nesse ponto a diferenciação da pesquisa qualitativa da quantitativa. Esta pode ser feita com uma quantidade grande de indivíduos e os dados serão reunidos em uma estatística enquanto aquela exige análises mais profundas porque procura prioritariamente descobrir o pensamento de um grupo específico. (LAKATOS ; MARCONI, 2004)

Foi utilizado o apoio do método indutivo que oferece a possibilidade da observação da realidade e permite inferir que “o que se aplica aos casos particulares pode ser estendido a todos os demais casos da mesma natureza.” (VIEGAS, 2007, p. 103) Método este que contribuiu para o análise do objeto de estudo porque permite que seja refletida a abordagem através de amostras, o que foi ideal para a pesquisadora.

2.2 TÉCNICAS

A técnica utilizada para a coleta de dados neste trabalho é conhecida como entrevista com grupo focal também conhecido como grupo de discussão. Segundo Weller (2006), este procedimento obteve expressividade para pesquisas com a juventude no início de 1980 e permite ao pesquisador a documentação da “análise do discurso dos sujeitos” (Weller, 2006, p. 247) através do conhecimento coletivo.

A entrevista é um instrumento de investigação mais flexível que um questionário, por exemplo, pois o entrevistador pode abrir ou dispensar as perguntas elaboradas previamente de acordo com as respostas que recebem de seus entrevistados ao longo do processo para que a coleta se torne o mais confiável possível.

A confiabilidade da entrevista depende de critérios como a sensibilidade do pesquisador em relação ao grupo que será entrevistado e se essa técnica se adéqua à maturidade do mesmo; o pesquisador também deve conhecer a teoria que está presente no seu objeto de estudo para que possa identificar equívocos e que surjam dos respondentes; as perguntas devem ser feitas com um vocabulário possível de ser compreendido pelo público entrevistado de modo que não fique dúvidas no entendimento da pergunta.

a. **UNIVERSO PESQUISADO**

O Distrito Federal tem, atualmente, 31 regiões administrativas¹ e, nestas 664 escolas públicas. Dentre as escolas públicas, 34 são Centros de Ensino Médio (CEM) e 44 são Centros Educacionais (CED). São essas duas categorias de escolas públicas que ofertam o ensino médio no Distrito Federal, o que perfaz o total de 78 escolas de ensino médio em todo o Distrito Federal (INEP, 2013).

A presente pesquisa utilizou como universo dez escolas públicas de Ensino Médio do Distrito Federal (DF) localizadas nas seguintes regiões administrativas: Brasília, Ceilândia, Gama, Planaltina, Paranoá, Recanto das Emas, Samambaia, Sobradinho e Taguatinga. Escolhidas de modo aleatório, as escolas recebiam o grupo de pesquisa disponibilizando dados administrativos para consultas posteriores, como o número de alunos e uma turma para a entrevista com grupo focal fosse realizada.

¹ RA I Brasília; RA II Gama; RA III Taguatinga; RA IV Brazlândia; RA V Sobradinho; RA VI Planaltina; RA VIII Núcleo Bandeirante; RA IX Ceilândia; RA X Guará; RA XI Cruzeiro; RA XII Samambaia; RA XIII Santa Maria; RA XIV São Sebastião; RA XV Recanto das Emas; RA XVI Lago Sul; RA XVII Riacho Fundo; RAXVIII Lago Norte; RA XIX Candangolândia; RA XX Águas Claras; RA XXI Riacho Fundo II; RA XXII Sudoeste/Octogonal; RA XXIII Varjão; RA XXIV Park Way; RA XXV SCIA – Setor Complementar de Indústria e Abastecimento (Cidade Estrutural e Cidade do Automóvel); RA XXVI Sobradinho II; RA XXVII Jardim Botânico; RA XXVIII Itapoã; RA XXIX SAI – Setor de Indústria e Abastecimento; RA XXX Vicente Pires; RA XXXI Fercal. (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. <<http://www.districtofederal.df.gov.br>>. Acesso: 08 mai. 2014.

O grupo de alunos (sala de aula) que aplicaríamos a técnica ficava a cargo da direção ou coordenação da escola, de acordo com a disponibilidade. Foram entrevistados 298 alunos com idades de 15 a 19 anos, matriculados nas três séries do ensino médio.

b. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Foram realizados inicialmente diversos estudos teóricos em grupo com o intuito de mostrar aos pesquisadores iniciantes como se portar e o que observar nas saídas para embasar o resultado acadêmico fruto de estudos e do refinamento dos dados obtidos: a monografia.

Os encontros teóricos e metodológicos eram dirigidos pela coordenadora do grupo, a professora Dr.^a Maria Zélia Borba Rocha. Em cada encontro, os participantes deveriam estudar o tema proposto para aquele dia. Os encontros eram compostos por leitura, apresentação e debate. Esse estudo possibilitou o conhecimento teórico e metodológico do andamento da pesquisa por meio do grupo de discussão.

Em conjunto com os encontros teóricos, aconteciam saídas de campo, preferencialmente, na segunda sexta-feira do mês, também orientadas pela professora. A organização do transporte era de responsabilidade das assistentes de pesquisa do grupo e fornecido pela Universidade de Brasília.

A escola que visitávamos era definida anteriormente de acordo com a disponibilidade que o estabelecimento apresentava. Tomando sempre o cuidado de escolher regiões diferentes para obter uma amostragem mais clara do Distrito Federal.

Na chegada ao estabelecimento, éramos recebidos por algum funcionário integrante da gestão (diretor, vice-diretor ou coordenador pedagógico). A escolha da turma – do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio - era feita de modo aleatório, de acordo com a disponibilidade apresentada pela escola.

Enquanto havia a espera da entrada na sala, de acordo com as atividades da escola, os integrantes do grupo colhiam informações a respeito da estrutura da escola como componentes físicos e qualidade do ambiente. Verificava-se a aparelhagem dos banheiros, a quantidade de salas de aula e sua conservação, a estrutura para os professores, a cozinha e alimentação oferecida. Após essa atividade éramos recebidos pelos alunos.

Na sala de aula, primeiramente, pedíamos que nenhum funcionário da escola permanecesse no local para não inibir nem constranger os alunos, facilitando a obtenção das

respostas que seriam coletadas. As perguntas introdutórias buscavam abordar o universo juvenil e sua relação com a escola, com os estudos e os colegas, possibilitando uma aproximação dos pesquisadores com as turmas. Em diversas escolas, alguns alunos se interessavam em fazer perguntas para nós sobre o ambiente universitário.

Feito isso, introduzíamos aos poucos as perguntas referentes ao objeto de pesquisa (*ver apêndice*). Essas entrevistas eram gravadas e também descritas por escrito.

Após essa atividade, cada integrante do grupo ficava responsável por elaborar um relatório descritivo dos ambientes externo e interno do estabelecimento escolar visitado e da realização da atividade com os jovens, abordando todos os pontos levantados, inclusive as discussões que fugiam ao tema proposto, porque essas observações poderiam ser utilizados por outros pesquisadores do grupo.

Todo este trabalho serviu para que a pesquisadora pudesse aprofundar o estudo sobre o objeto de estudo desse trabalho investigando as representações sociais do jovem sobre o coordenador escolar, levando em consideração que este profissional tem como a atribuição principal promover a formação continuada dos professores para atuarem em sala de aula atendendo a diversidade do público atendido.

CAPÍTULO III - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA JUVENTUDE SOBRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO

O seguinte trabalho apresentará uma análise das representações sociais da juventude sobre o coordenador, pautadas na hipótese central de que os alunos do ensino médio público do Distrito Federal, desconhecem as funções de um coordenador pedagógico. A investigação buscava verificar se os jovens sabiam quem exercia esse papel na escola e quais eram suas funções. Somado a isso, se os alunos conseguiam identificar os espaços de trabalho na escola desse profissional e em que situações eles conviviam com o ele. Havia também o interesse em saber se o discente já procurou ou teve necessidade de acessar o coordenador, se sim, por quais motivos.

Quando questionados sobre a coordenação pedagógica, os alunos afirmaram não saber quais eram os servidores da escola que exerciam tal função e os confundiam com outras funções, como a orientação escolar e a direção. Em diversos momentos solicitavam aos pesquisadores que explicassem quais eram as funções deste cargo.

Feito o esclarecimento, iniciava-se uma outra discussão. Segundo os alunos, coordenador pedagógico *“serve para subir aula, dar autorização pra sair da escola e mandar pra sala quando tá matando aula.”*

Nas falas dos alunos, é possível perceber uma confusão entre as funções de coordenação e direção. Mas demonstram serem cientes que existe um funcionário da escola que pode tomar alguma atitude referente à didática utilizada pelos professores em suas disciplinas. *“O professor precisa mudar a didática dele”*, *“tem professor que nunca deu aula”*. E quando procuram um responsável da gestão para a solução obtém como respostas expressões como *“vou ver!”*. Do conjunto de alunos, apenas 7% conheciam a figura de um coordenador da escola.

Semelhante ao que é encontrado na bibliografia estudada, o coordenador é visto como qualquer pessoa da escola que possa resolver determinado problema, um servidor que chefia a sua área. Ao serem solicitados para refletir sobre a questão, os alunos concluíam que a coordenação é uma pessoa e que pode ajudar a em diversos tipos de problemas e contribui

para o andamento e organização do ambiente. A merendeira responsável pela cozinha é coordenadora da alimentação; o porteiro é coordenador da segurança da escola.

A partir desse contexto, perguntou-se o porquê desse não reconhecimento. Chegou-se à conclusão de que cargos como a direção e a orientação escolar possuem um aparato físico que os identifica perante a comunidade escolar, tais como uma sala com identificação e apresentações formais de seus cargos, em festividades da escola. No caso da direção, essa situação torna-se ainda mais acentuada, já que, no Distrito Federal, o processo de gestão democrática, que consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), toma forma por intermédio de um processo eleitoral no qual toda a comunidade escolar, inclusive os alunos ², elegem diretor e o seu vice. Acreditamos que o fato de a escolha do coordenador pedagógico ser feita através dos pares, em uma reunião com essa finalidade, não contando com a participação dos outros segmentos da comunidade escolar, como pais e alunos, retifica o não-reconhecimento por parte destes.

Fica claro, neste ponto que o desconhecimento da função da coordenação pedagógica leva os alunos a reportarem seu descontentamento com a didática docente à direção, que não tem em suas atribuições a função de coordenar o processo de formação continuada.

Quando questionados sobre quais seriam as atribuições de um coordenador pedagógico, os estudantes ressaltaram que achavam que o coordenador era responsável por *“entregar as carteirinhas, ‘subir’ as aulas e chamar a atenção dos estudantes nos corredores”*.

A partir dessa perspectiva apresentada pelos estudantes, concluí-se que, ao serem questionados sobre o significado da expressão “coordenador pedagógico”, eles se atentam unicamente à palavra coordenação e lhe atribuem um significado estritamente técnico, no sentido de “fazer a engrenagem funcionar” ou “não deixar a engrenagem parar”. Entendemos engrenagem, nesse sentido, como as instâncias da escola que, se unindo, possibilitam o funcionamento da escola. Dessa forma, os estudantes entendem que, cada “engrenagem” possui uma espécie de coordenador, por exemplo: o controle do fluxo de entrada, a reposição de aulas, a entrega de boletins, a convocação de pais, entre outros. Isso reporta à falta de compreensão destes do que vem a ser o pedagógico, o desconhecimento do processo de ensino-aprendizagem e suas implicações na formação da base da educação escolar.

² Para maior compreensão verificar lei nº 4.751/2012.

O desconhecimento do caráter pedagógico deve-se ao fato de que este não é um conceito bem compreendido pela sociedade brasileira em geral, que entende que o pedagogo é habilitado como uma espécie de “cuidador de crianças” e não compreende a Pedagogia como um campo de estudo, onde há produção e propagação do conhecimento. Ainda há a mesma visão que foi desenvolvida na Grécia, que o *paidagogo* (*paidós* – crianças + *agodé* - condução) era o responsável pela instrução das crianças apenas.

Ao notarmos a origem da palavra pedagogia, o que importa é ver que ela guarda, ainda hoje, algo do significado utilizado no mundo grego antigo. Quando usamos a palavra pedagogia não estamos nos referindo propriamente ao conteúdo do que é ensinado, mas aos meios de ensino, aos procedimentos para que alguém tenha acesso a um determinado conhecimento de modo a aproveitá-lo da melhor maneira possível. Essa origem da palavra pedagogia persegue a atividade do pedagogo até hoje e, não raro, o que seria sua força se transforma em sua desgraça.” (GHIRALDELLI JR, 2007, p. 12)

Compreendemos que esses estudantes ainda não possuem uma apreensão do termo, porque o conceito ainda não se constituiu como uma representação social.

Ficou claro para a pesquisadora que, ao desenvolverem o debate, os jovens se prenderam apenas ao significado simples da palavra derivada de coordenação. Tendo em vista que quem coordena algo organiza, estrutura e harmoniza ou conduz um direcionamento e estabelece uma ordem para que o lugar funcione e cumpra seu papel, ou seja, seguindo essa linha de pensamento, há vários coordenadores dentro de uma escola, porém sem a função prioritária de oferecer suporte didático aos docentes.

CONCLUSÃO

A monografia apresentada faz parte do grupo de pesquisas ProPoCED – Processos Políticos Civilizatórios e Educacionais tratando sobre gestão educação, com o tema Coordenação pedagógica.

O presente trabalho apresentou as representações sociais dos jovens de ensino médio da rede pública de ensino do Distrito Federal sobre o coordenador pedagógico de seus estabelecimentos de ensino.

O objetivo geral dessa pesquisa era verificar como o jovem percebe esse profissional, que relações estabelece com ele. E em segundo plano verificar os momentos que este jovem procura para solucionar questões pertinentes à sua função, principalmente a melhoria das didáticas apresentadas pelos professores em sala de aula.

O presente trabalho teve como referencial teórico a abordagem da Sociologia Clássica de Durkheim acerca das Representações sociais e o olhar de Serge Moscovici sobre essa mesma teoria. Associado à história dos jovens de abrangência mundial e um levantamento da atual juventude brasileira. E por fim, o coordenador pedagógico, um funcionário da gestão escolar que está em busca da sua identidade como especialista da educação no ambiente escolar.

A pesquisa abordada teve o enfoque qualitativo, através do método indutivo. Sendo a escolha da técnica para obtenção dos dados a entrevista com grupo focal. A escolha das turmas era feita de modo aleatório.

A autora concluiu que os jovens têm dificuldade em reconhecer o coordenador pedagógico de sua escola. Seja por conta da falta de sinalização física, como uma sala, ou porque o caráter pedagógico ainda é encarado como algo superficial em outros segmentos da educação básica além da educação infantil. Ou seja, para os alunos do ensino médio do Distrito Federal, há uma invisibilidade do profissional e de suas funções como um especialista do processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H.W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: _____; BRANCO, P.P.M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 37-72.

ALEXANDRE, M. Representação Social: uma genealogia do conceito. **Revista Comum**; Rio de Janeiro, v.10, n. 23, jul/dez. 2004. Disponível em: <<http://www.facha.edu.br/publicações/comum/comum23/artigo7.pdf>>. Acesso em: 23/12/2012.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. **O coordenador pedagógico e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011 Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf>. Acesso em: 12/04/2014. 62 p.

ANDRADE, L.L.R; BASSO, C.R. et al. Coordenador pedagógico: Limites e desafios no contexto escolar. Disponível em: <www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simpósio>. Acesso em: 13/03/2014.

ARAÚJO, C. P.; MUNDIM, E. D. A. Coordenação pedagógica como política pública facilitadora de formação de professores. In: SOUSA, J. V. (Org.). **Políticas de Educação no Distrito Federal**: Evolução e perspectivas. Brasília: Líber Livro, 2012. p. 159-195.

BARREIRA, C.; BARREIRA, I. Tecendo objetos de pesquisa: notas introdutórias sobre a juventude. In: _____. **A juventude e suas expressões plurais**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 11 – 19.

BRUNO, E. B. G. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: ALMEIDA, L. R. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 15 – 18.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 6ª ed. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Edições Câmara, 2011.

CHRISTOV, L. H. S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: ALMEIDA, L. R. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 9 – 13.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº4.751, de 7 de fevereiro de 2012**. Gestão democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília: CLDF.

DURKHEIM, E. [1858 - 1917] **As formas elementares de vida religiosa**. 3ª ed. São Paulo: Paulus, 2008.

_____. Representações individuais e representações coletivas. In: _____. **Sociologia e filosofia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária Ltda, 1970. p. 15 – 49.

FRASCHETTI, A. O mundo romano. In: LEVI, G.; SCHIMTT, J. (Orgs.) **Histórias dos jovens 1: Da Antiguidade à Era Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 60 – 95.

GHIRALDELLI JR., P. A noção de pedagogia. In: _____. **O que é pedagogia**. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. p. 11 – 19.

GROPPO, L. A. A juventude como categoria social. In: _____. **Ensaio sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000. p. 7-27.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2013**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 08 mai. 2014.

JOVCHELOVIT, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P. _____. (Orgs.) **Textos em representações sociais**. 2009, p 63 – 85.

KAHLMAYER-MERTENS, R. S. et al. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa: Linguagem e Método**. Rio de Janeiro: FGV, 2007. 139 p.

LAKATOS, M.A.; MARCONI, E.M. Metodologia Qualitativa. In: _____. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2004. p. 269-284.

LASSANCE, A. Brasil: jovens de norte a sul. In: ABRAMO, H.W.; BRANCO, P.P.M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 73 – 86.

LEVI, G.; SCHIMTT, J. Introdução. In: _____. (Orgs.) **Histórias dos jovens 1: Da Antiguidade à Era Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 7 – 17.

LIBÂNIO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59 – 97.

LOMONICO, C. F. **Atribuições do coordenador pedagógico**. São Paulo: Edicon, 1987. 127 p.

MARCHELLO-NIZIA, C. Cavalaria e cortesia. In: LEVI, G.; SCHIMTT, J. (Orgs.) **Histórias dos jovens 1: Da Antiguidade à Era Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 141 – 190.

MATE, C. H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: ALMEIDA, L. R. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 19 – 23.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003. 404 p.

OLIVEIRA, F. O.; WERBA, G.C. Representações sociais. In: JACQUES, M.G.C. **Psicologia social contemporânea: livro-texto**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 104-117.

PASTOUREAU, M. Os emblemas da juventude: atributos e representações dos jovens na imagem medieval. In: LEVI, G.; SCHIMTT, J. (Orgs.) **Histórias dos jovens 1: Da Antiguidade à Era Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 245 – 263.

SCHINDLER, N. Os tutores da desordem: rituais da cultura juvenil nos primórdios da era moderna. In: LEVI, G.; SCHIMTT, J. (Orgs.) **Histórias dos jovens 1: Da Antiguidade à Era Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 265 – 324.

SCHNAPP, A. A imagem dos jovens na cidade grega. In: LEVI, G.; SCHIMTT, J. (Orgs.) **Histórias dos jovens 1: Da Antiguidade à Era Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 20 – 57.

SERPA, D. Coordenador pedagógico vive crise de identidade. In: **Nova escola: Gestão Escolar**. Edição especial nº 6. São Paulo: Fundação Victor Civita, junho/2011. p. 14-18.

SOARES, A. F. C. **Gestão escolar e coordenação pedagógica: uma relação complexa**. Santa Catarina, 2011. Disponível em: <www.ucs.br>. Acesso em: 10 de março de 2014.

SOUZA, C. Z. V. G. Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites. In: **Revista última década**. Viña del Mar – Chile, n. 020, jun. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n20/art03.pdf>>. Acesso em: 21/05/2014

VAILLANT, D. Percalços da formação na América Latina. In: **Nova escola: Gestão Escolar**. Edição especial nº 6. São Paulo: Fundação Victor Civita, junho/2011. p. 28 – 29.

VIEGAS, W. Métodos: as “pompas” da metodologia. In: _____. **Fundamentos lógicos da metodologia científica**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. p. 99 – 129.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241 – 260, mai/ago, 2006. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 13/06/2014.

APÊNDICE

Modelo de entrevista

(utilizado nas pesquisas de campo feitas pelo grupo REJUGES)

1. Quem é o coordenador pedagógico da sua escola?
2. Você sabe o que ele tem que fazer na escola?
3. Em que espaços e situações você já viu o coordenador? O que ele fazia?
4. Você já procurou o coordenador pedagógico? Se sim, por qual motivo? Ele o atendeu?
5. O coordenador pedagógico participa das reuniões bimestrais? Se sim, o que ele faz?
6. Você sabe se o coordenador trabalha com os professores em algum momento? Se sim, qual?

Observação: este roteiro era flexível para que novas questões surgissem, caso houvesse a necessidade do pesquisador obter mais informações sobre o que havia sido exposto.

PROJEÇÕES FUTURAS

Durante o curso reforcei a certeza de que gostaria de trabalhar com Educação, pois, as variadas experiências que tive, fizeram crescer ainda mais meu encantamento.

Entre semestres e disciplinas fiz três estágios como auxiliar de sala e fui professora na Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, próxima à Universidade de Brasília.

Observei que a profissão docente possui muitos obstáculos e dificilmente encontra apoio de queridos, como os familiares, mas pretendo voltar para a sala de aula, preferencialmente, concursada pela Secretaria Estado de Educação do Distrito Federal ou do Goiás, região onde resido no momento.

Na tentativa de tentar abraçar o mundo, estagiei no Centro Estratégico de Educação a Distância na Escola de Administração Fazendária (ESAF), vinculada ao Ministério da Fazenda, que se destina a oferecer cursos voltados para a carreira pública, em sua maioria na área de finanças. Nessa etapa verifiquei que a Educação a distância tem uma abrangência muito maior do que estudos feitos para verificação de seus impactos. Deixo claro aqui que não descarto possibilidades de trilhar um caminho acadêmico que permita ver as representações sociais de alguns grupos sobre essa modalidade de ensino.

Por fim, no momento não almejo aprovação em concursos públicos para áreas administrativas de órgãos que não estejam relacionados à educação.