



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

**MARILSA DUARTE BRAGA DA SILVA**

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO  
ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DA SEEDF**

**BRASÍLIA – DF  
2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

DSI586o Duarte Braga da Silva, Marilsa  
A ORGANIZAC?A?O DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGO?GICO NO  
ENSINO ME?DIO EM UMA ESCOLA DA SEEDF / Marilsa Duarte Braga  
da Silva; orientador OTÍLIA MARIA ALVES DA NÓBREGA ALBERTO  
DANTAS. -- Brasília, 2019.  
95 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Educação)  
-- Universidade de Brasília, 2019.

1. Coordenação Pedagógica.. 2. Prática pedagógica. . 3.  
Projeto Político Pedagógico. . 4. Ensino Médio.. I. ALVES DA  
NÓBREGA ALBERTO DANTAS, OTÍLIA MARIA, orient. II. Título.

MARILSA DUARTE BRAGA DA SILVA

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO  
ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DA SEEDF**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional (PPGE/MP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Otilia Maria Alves da Nobrega  
Alberto Dantas.

MARILSA DUARTE BRAGA DA SILVA

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO  
ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DA SEEDF**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional (PPGE/MP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica.

**COMISSÃO JULGADORA**

Profa. Dra. Otília Maria A. N. A. Dantas  
PPGE/Universidade De Brasília (Presidente)

Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga  
Uniceub (Membro Externo)

Profa. Dra. Liliane Campos Machado  
Ppge/Universidade de Brasília (Membro Interno)

Profa. Dra. Maria Emília Gonzaga de Souza  
MTC/FE/Universidade De Brasília (Suplente)

Defesa em 12 de agosto de 2019.

Local: Sala Papyrus – Faculdade de Educação (FE1)  
Campus Darcy Ribeiro – Universidade de Brasília.

## AGRADECIMENTOS

A Deus sobre todas as coisas que por meio da minha fé inabalável me deu força, saúde, disposição, disciplina e inteligência para caminhar todos os dias em busca de um estudo de excelência. Agradeço a Universidade de Brasília, seu corpo docente e gestores do PPGEMP que me oportunizaram fazer conjecturas sobre a prática do Coordenador Pedagógico.

Aos meus irmãos e pais, pessoas que foram essenciais na minha formação como indivíduo, meu companheiro, amigo e esposo Luis, que sempre permaneceu ao meu lado nos momentos mais difíceis me apoiando e incentivando todos os dias. Aos meus amados filhos, Thalita, Thiago, Thais e Luis Filho, minha neta Maria Luiza, minhas noras Luciana e Camila e meu genro Daniel, inspirações para que eu seja uma pessoa melhor a cada dia.

Aos meus professores que caminharam comigo nesse percurso, construindo meu conhecimento de forma dialética, compartilhando saberes, incentivando e acreditando que tudo é possível - cito aqui, Professora Otilia, Professora Renísia Garcia, Professor Francisco Herrera, Professora Aya, Professora Livia, Professor Marcelo Húngaro, Professora Maria Luiza Coroa, Professora Kátia Curado e Professora Solange Gomes. As aulas ministradas e as interações ao longo dos últimos meses me trouxeram até aqui. Obrigada!

Aos meus colegas de mestrado, #estrelasdaotilia, que a despeito das adversidades nos mantivemos unidos(as) formando uma irmandade, cuidando e ajudando um(a) ao(a) outro(a): Cris Danick, Erika, Luciane Rocha, Monique Vieira, Nancy, Núbia Jane, Patrícia Ramiro, Simone da Conceição e Thayles, Alessandra, Rosângela, Laryssa, Carlos e a todos os participantes do GEPESP.

Quero fazer um agradecimento especial a minha colega Simone, que na qualificação dedicou seu tempo estudando comigo, compartilhando o seu conhecimento, me incentivando. Seu apoio foi muito importante para que chegasse até aqui.

Agradeço a Banca Examinadora composta pelos(as) Professores(as) Ilma Passos, Liliane Machado e Maria Emília, pela disposição em ler esse trabalho e enriquecê-lo com orientações tão pertinentes e relevantes.

Encerrando, quero agradecer a minha querida orientadora, Professora Otília Maria, uma professora que materializa esse ser, pois ela possui em sua prática as qualidades, características e sensibilidade que todo Pedagogo deveria trazer consigo. Me sinto privilegiada em ser sua orientanda. Obrigada por ter me aceito, obrigada por ter me percebido em minha subjetividade e aberto as portas para o Mestrado, um sonho tão distante da realidade de muitos.

## LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

Figura 1	Plataforma de Pesquisa sobre o Estado do Conhecimento	7
Figura 2	Estruturantes o Capital Humano	17
Figura 3	Organização da Educação Formal Brasileira	25
Figura 4	Célula do Projeto Político Pedagógico	36
Figura 5	Organização das Quatro Áreas do Ensino Médio	37
Figura 6	Teoria do Conhecimento Histórico Dialético	48
Figura 7	Categorias do Objeto de Estudo	48
Figura 8	Espaços da Escola Pesquisada	53
Figura 9	Fatores Condicionantes da Análise do Discurso	58
Figura 10	Dispositivos Analíticos	59
Figura 11	Triangulação MHD com Análise do Discurso	70
Figura 12	Contradições das Atribuições do Coordenador Pedagógico no EM	71
Figura 13	Filtragem das atribuições do Coordenador Pedagógico	72
Gráfico 1	Contagem de Professores por Gênero	64
Gráfico 2	Faixa Etária dos Professores	64
Gráfico 3	Formação Inicial dos Professores	65
Gráfico 4	Contagem dos Professores por Especialização	66
Gráfico 5	Contagem dos Professores por tempo de SEEDF	66
Quadro 1	Quadro de Coerência da Pesquisa	11
Quadro 2	Matrículas do Ensino Médio por localização segundo CRE	26
Quadro 3	Quanto ao Quantitativo de Turma	41
Quadro 4	Instrumentos de Pesquisa	51
Quadro 5	Números de Servidores Terceirizados	53
Quadro 6	Horário de Entrada e Saída das Turmas	55
Quadro 7	Programação da Pesquisa de Campo	57
Tabela 1	Números de trabalhos sobre Coordenação Pedagógica no banco da Capes	7
Tabela 2	Números de trabalho analisados sobre organização do trabalho do coordenador pedagógico No Ensino Médio.	8
Tabela 3	Distribuição das Disciplinas por Blocos entre os Turnos Matutinos e Vespertinos	28
Tabela 4	Distribuição das Disciplinas por Blocos no Turno Noturno	28
Tabela 5	Identificação do Coordenador Pedagógico	61
Tabela 6	Identificação dos professores	63

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BCE	Biblioteca Centra da Universidade de Brasília
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BNCC	Banco Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior
CEP	Escola Técnica de Saúde de Planaltina
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CRE	Conselho Regional de Ensino
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DIED	Diretoria de Informações Educacionais
DF	Distrito Federal
EAD	Educação a Distância
EAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
EBT	Escola Bilíngue de Libras Português Escrito
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEPPESP	Grupo de estudos e pesquisa profissão docente: formação, saberes e práticas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MHD	Materialismo histórico dialético
PDE	Plano Distrital de Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEMP	Programa de Pos-Graduação da Faculdade de Educação – Mestrado Profissional
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema Nacional de Educação Básica
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SINOVA	Subsecretaria de Inovação e Tecnologias Pedagógicas e de Gestão
SUBEB	Secretaria de Educação Básica
UE	Unidades de Ensino
UEE	Unidades de Ensino Especial
UEEM	Unidades de Ensino do Ensino Médio
UnB	Universidade de Brasília



## RESUMO

A Organização do Trabalho do Coordenador Pedagógico no Ensino Médio em uma escola da SEEDF é o **tema** desta pesquisa. O estudo teve como **objetivo** desvelar a organização do trabalho do Coordenador Pedagógico no Ensino Médio em uma escola pública da SEEDF. A **metodologia**, de natureza qualitativa, teve como método uma aproximação ao Materialismo Histórico Dialético (MHD), tendo a análise de discurso como técnica para o tratamento dos dados. Os instrumentos utilizados para a pesquisa foram 26 questionários aplicados aos professores e professoras de uma escola pública de Ensino Médio da SEEDF e entrevistas realizadas com 5 Coordenadores Pedagógicos dessa mesma escola e da SUBEB/SEEDF. A **fundamentação teórica** apoiou-se nos seguintes fundamentos teóricos: Libâneo (2001, 2004) que aborda sobre a importância do Coordenador Pedagógico no sentido de viabilizar, integrar e articular as práticas pedagógicas junto aos docentes; Pinto (2011), nos aclara sobre a Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional; Soares (2012), traz considerações sobre o cotidiano do Coordenador Pedagógico e Veiga (1995) nos ilumina sobre a importância da construção do Projeto Político Pedagógico, entre outros. Nos calçamos nas Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394\96, Portarias e Leis da SEEDF e no PPP da escola onde a pesquisa foi realizada. Este trabalho anseia trazer contribuições para a prática do Coordenador Pedagógico do Ensino Médio nas escolas públicas da SEEDF. Os **resultados** revelaram que são basilares para a prática pedagógica desse profissional, reconhecer o outro em sua totalidade e historicidade garantindo a liberdade e a diversidade das opiniões da comunidade escolar, implementar o PPP e dessa forma contribuir pela igualdade de direitos e para uma formação discente emancipada e transformadora. As **conclusões** apontam que existe uma dicotomia entre a teoria e a prática desse sujeito que exerce diversas funções administrativas e burocráticas na escola e que muitas vezes interferem na formação dos docentes e na efetivação do projeto político pedagógico, que é uma das suas principais atribuições dentro da instituição. Uma formação Pedagógica e humana é fundante para a formação do Coordenador, pois as relações interpessoais fazem parte do seu dia-dia e o conhecimento pedagógico o auxiliará em sua prática junto à comunidade escolar e nesse sentido desenvolver um trabalho em equipe de qualidade, no qual todos possam gostar de estar e participar, fortalecendo o coletivo.

**Palavras-Chave:** Coordenação Pedagógica. Prática pedagógica. Projeto Político Pedagógico. Ensino Médio.

## ABSTRACT

The Work Organization of the Pedagogical Coordinator in High School in a SEEDF school is the theme of this research. The study aimed to uncover the organization of the work of the Pedagogical Coordinator in High School in a public school of SEEDF. The methodology, of a qualitative nature, had as an approach an approach to Dialectical Historical Materialism (MHD), with discourse analysis as a technique for data processing. The instruments used for the research were 26 questionnaires applied to the teachers and teachers of a public high school of SEEDF and interviews that were carried out with 5 Pedagogical Coordinators of the same school and SUBEB-SEEDF. The theoretical basis was based on a bibliographical research which delimited the theoretical foundations of the study: Libâneo (2001, 2004) discusses the importance of the Pedagogical Coordinator, in order to make feasible, integrate and articulate pedagogical practices with teachers, Pinto (2011), clarifies us about the Pedagogical Coordination and Educational Management, Soares (2012), brings considerations about the daily life of the Pedagogical Coordinator, Veiga (1995) enlightens us on the importance of the construction of the Political Pedagogical Project, among others. We fit in the National Education Guidelines and Bases Law (LDBEN) 9.394 \ 96, SEEDF Ordinances and Laws and in the PPP of the school where the research was conducted. This work aims to bring contributions to the practice of the Pedagogical Coordinator of High School in public schools of SEEDF. The results revealed that they are basic to the pedagogical practice of this professional, to recognize the other in its totality and historicity, guaranteeing the freedom and diversity of the opinions of the school community, implementing the PPP and thereby contributing to equality of rights and to an emancipated student formation and transformative. The results revealed that they are basic to the pedagogical practice of this professional, to recognize the other in its totality and historicity, guaranteeing the freedom and diversity of the opinions of the school community, implementing the PPP and thereby contributing to equality of rights and to an emancipated student formation and transformative. The conclusions point out that there is a dichotomy between the theory and practice of this subject who performs various administrative and bureaucratic functions at school and that often interfere with teacher training and the implementation of the pedagogical political project, which is one of its main tasks within institution. A Pedagogical and human formation is fundamental for the formation of the Coordinator, since the interpersonal relations are part of their day-day and the pedagogical knowledge will assist in their practice with the school community and in this sense develop a quality teamwork, in which everyone can enjoy being and participating, strengthening the collective.

**Keywords:** Pedagogical Coordination. Pedagogical practice. Political Pedagogical Project. High school.

Que forças sociais emergentes neste novo momento histórico são capazes de controlar as consciências dos homens? Mais que isso: diante do acúmulo de mazelas sociais já desde o berço da sociedade capitalista, como transformar essa realidade? Como impedir que os muitos que estão por baixo sejam esmagados pelos poucos que estão por cima? Será que o ato de educar pode ser algo mais do que um mecanismo de manutenção da ordem? Será possível educar para a emancipação do homem, para livrá-lo de toda a opressão que o esmaga?

(Rodrigues, Alberto Tosi, 2007, p. 30)

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. Estado do Conhecimento .....</b>	<b>6</b>
<b>2. EDUCAÇÃO E TRABALHO: O PAPEL DO COODERNADOR PEDAGÓGICO .....</b>	<b>13</b>
<b>2.1. A Concepção de Trabalho na Humanidade .....</b>	<b>13</b>
<b>2.2. O Capital Humano na Escola.....</b>	<b>15</b>
<b>3. NATUREZA E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO E A FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NESSE SEGMENTO .....</b>	<b>24</b>
<b>3.2. A Participação do Coordenador na Efetivação do Projeto Político Pedagógico</b>	<b>32</b>
<b>3.3 A Política Educacional e o Papel do Coordenador Pedagógico na Escola de Educação Básica do Distrito Federal .....</b>	<b>38</b>
<b>3.4 A Prática Pedagógica do Coordenador Pedagógico .....</b>	<b>41</b>
<b>4. METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>45</b>
<b>4.1. Materialismo Histórico Dialético .....</b>	<b>45</b>
<b>4.2. Forma da Pesquisa Metodológica.....</b>	<b>50</b>
<b>4.3. <i>Locus</i> e Instrumentos de Dados para a Pesquisa .....</b>	<b>51</b>
<b>4.4. A Análise de Discurso Crítica – ADC .....</b>	<b>57</b>
<b>4.5. Os Sujeitos Da Pesquisa .....</b>	<b>60</b>
<b>5. O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO À LUZ DOS DIFERENTES ATORES SOCIAIS ENVOLVIDOS NO PROCESSO EDUCATIVO DA ESCOLA .....</b>	<b>68</b>
<b>5.1. A Constituição da Coordenação Pedagógica para os Coordenadores Pedagógicos.....</b>	<b>69</b>
<b>5.2. Conhecimento e Aplicação do PPP da Escola.....</b>	<b>74</b>
<b>5.3. Formação Pedagógica do Coordenador Pedagógico.....</b>	<b>75</b>
<b>5.4.A Constituição da Coordenação Pedagógica para Professores .....</b>	<b>76</b>
<b>5.5.As Atribuições da Coordenação Pedagógica para Professores .....</b>	<b>77</b>

<b>5.6. Conhecimento e Aplicação do PPP da Escola para os Professores....</b>	
.....	79
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>87</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Educação não transforma o mundo.  
Educação muda as pessoas.  
Pessoas transformam o mundo.  
Paulo Freire (1987, p. 87).

Paulo Freire nos leva a refletir sobre a relevância da educação no sentido de transformar as pessoas e essas transformarem o mundo. Somos transformados e nos transformamos por meio das nossas relações dialéticas. Desta forma, o presente trabalho apresenta-se intitulado “A Organização do Trabalho do Coordenador Pedagógico no Ensino Médio em uma escola da SEEDF”, a partir do seguinte problema: **Como ocorre a organização do trabalho do coordenador pedagógico no Ensino Médio na SEEDF?** Para objetar a essa questão vamos nos ocupar em responder às seguintes questões específicas:

- Quem é o Coordenador Pedagógico?
- Como acontece a organização do trabalho pedagógico da Coordenação Pedagógica no Ensino Médio?
- Como os atores sociais envolvidos no processo educativo da escola compreendem o trabalho do Coordenador Pedagógico?

Ao pensar na **educação** como forma de emancipação humana e real, procurei, em minha história de vida acadêmica e profissional enquanto pedagoga, os fatos mais relevantes que me provocaram realizar a presente pesquisa. Por conseguinte, o estudo justifica-se em virtude do interesse que me foi fomentado ao trabalhar por 20 anos como assistente da Coordenação Pedagógica no Ensino Médio de uma escola particular e vivenciar os desafios diários dos docentes e discentes quanto às metodologias de ensino, novas tecnologias, perguntas, fatores sociais, financeiros, emocionais e familiares que desvelavam naquele lugar.

Recordo quando iniciara meus estudos, há 45 anos, no Centro de Ensino 4 no Guará I lembro de minha mãe orientar-me sobre a vida. Ela me dizia que eu precisava me dedicar aos estudos se eu quisesse um dia, trabalhar para ajudar a família, pois quem não estuda não vence na vida. E continuava a me dizer que eu precisava me esforçar e ter dedicação para, assim, conseguir tudo

o que sonhara. Mal ela sabia e muito menos nós que nem todos que se esforçam alcançam seus méritos.

Naquela época, vivíamos sob o Regime Militar e a influência da educação norte-americana que, sob os auspícios do capitalismo, investia em programas e políticas públicas de formação de trabalhadores destinados a promover o desenvolvimento nacional visando a abertura para investimentos internacionais. Na comunidade em que morava, concluir o ginásio era privilégio para alguns, conseguir concluir a última fase da Educação Básica era para poucos. Geralmente, se fazia cursos técnicos e de imediato encontrava-se certificado/preparado para adentrar ao mercado de trabalho e garantir, assim, o próprio sustento ou o da família. O curso superior era um sonho impossível, pois sabíamos prontamente, que esse patamar era para os ricos. Então, a vida se resumia em estudar, crescer, trabalhar, voltar para casa, comer, dormir, levantar, trabalhar em uma vida alienada. Sem pensar, sem discutir, sem questionar, pois, o que nos restava era conformar-se por não ser de família rica. A escola reforçava esta ideologia dominante imprimindo em nossas mentes uma ideia de o Ensino Superior estava destinado para uma pequena parcela da população - a elite.

[...] isto faz pensar que a prática pedagógica garante, em grande parte, a perpetuação segura e estável da forma de pensar fragmentada, do ensino por doses, avaliado e descartado sem compromissos com a história. Prática pedagógica cotidiana e comum a todos os homens que garante o ideário do operário padrão, do vale-transporte, do vale-almoço, do vale saber como necessidades naturais, eternas. (PADILHA, 2002, p. 11)

Durante muito tempo vivi acreditando que o conhecimento servia apenas para determinadas pessoas, que as desigualdades não existiam e que se eu me esforçasse muito eu poderia conseguir um trabalho mediano, me alimentar todos os dias e ter um teto para morar. Uma mente colonizada por pensamentos que não foram construídos por e para pessoas como eu. Encontrava-me alienada sem perceber. A esse respeito lembro as palavras de Pinto (1979) ao afirmar que o homem se constitui pelo trabalho e não para o outro homem, “tal é a essência da escravidão, da virtude, da alienação do trabalho”, destaca Vieira Pinto (1979, p. 344). Ao contrário do que compreendia naquela época, o trabalho no mundo capitalista, para estes teóricos supracitados, constitui-se pura

obrigação que exclui todas as possibilidades do homem, não o construindo, mas deformando-o.

Diante disso, refletimos que a escola e os educadores que lá estavam, contribuíram para a formação desse sujeito alienado promovendo uma dicotomia entre a atividade intelectual e a manual. O Trabalho docente neste contexto, demonstra uma certa ambiguidade, além de pouco valorizado. Essa condição advém de concepções constituídas a partir de aspecto de natureza social, cultural, histórica e econômica. Isso acaba remetendo a interesses de uma elite econômica e social. Todavia, o trabalho docente é marcado por transformações (GAGNO, 2016).

Por outro lado, encontramos na escola uma ampliação das possibilidades existentes de contribuir para a transformação ou reprodução da sociedade, pois depende a serviço de quem esta escola funciona. Isso porque, em uma sociedade não democrática – como, por exemplo, o regime ditatorial vivido pelo Brasil no período de 1964-85 – tanto os conteúdos quanto a gestão escolar são em grande medida determinadas pelas classes dominantes. Em uma democracia, há maior liberdade de escolha de metodologias e conteúdo de ensino, bem como a participação da comunidade na gestão escolar é um princípio garantido por lei. (PARO, 2013, p. 41)

Quarenta e cinco anos se passaram e hoje, observando a escola, reflito: a escola mudou sua concepção de homem e de sociedade? Quem são os profissionais que ali atuam e como atuam? Como veremos na linha do tempo, em quatro décadas destacamos algumas mudanças. Todavia, a escola, recebendo influência dos modelos neoliberais de gestão, continua incutindo a ideia de capacitação do educando para enfrentar os desafios do mundo do trabalho, sendo o foco no desenvolvimento individual por competências (SIMÃO, 2016) reificando o ideal de reprodução do capitalismo.

Entendemos que as políticas educacionais impostas de acordo com o interesse do Estado neoliberal, equivocou o papel social da escola e nesse sentido os docentes são os mais atingidos, pois são eles os responsáveis em preparar os alunos “competentes”, a fim de abastecer o mercado de trabalho, comprometendo os conteúdos. Dessa forma, a escola torna-se uma instituição meramente com objetivo de fornecer mão de obra qualificada para interesse do capital. Assim, o educador necessita:



[...] compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social produtiva, as teorias e os processos pedagógicos de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de modo competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base em uma determinada concepção de sociedade. (KUENZER, 1999, p. 70)

Sendo assim, neste meio propício a reprodução do capitalismo encontramos um personagem importante no sentido de se contrapor a força da ideologia dominante e colaborar junto a formação dos alunos. Este profissional é o Coordenador Pedagógico: um sujeito consciente de seu papel social, possuidor de conhecimentos pedagógicos e sensível aos problemas do cotidiano da escola.

Procuramos compreender neste trabalho se as relações interpessoais, que fazem parte da rotina desse profissional, se articulam com os atores e sujeitos da comunidade escolar que o busca. Por conseguinte, queremos desvelar se, através de suas inserções pedagógicas, o coordenador pode viabilizar ao corpo docente reflexões acerca dos determinantes educativos, pessoais e sociais, a fim de que essas possam gerar aos alunos o anseio de emancipação. Esta pesquisa torna-se relevante no sentido de discutir sobre um tema carente de trabalhos que abordem a prática do Coordenador Pedagógico da escola pública no Ensino Médio.

Desse modo, o objeto de estudo se justifica a partir da seguinte proposição: “o trabalho pedagógico é o núcleo das atividades escolares e representa todas as práticas educativas que se desenvolvem dentro da escola, envolvendo todos que atuam dentro desse espaço” (LIBÂNEO, 2001, p. 26). Compreendemos que o coordenador pedagógico tem uma atribuição de suporte organizacional e pedagógico especialmente destinado aos professores da escola, e nesse sentido, busca-se contribuir com a redução da evasão escolar, da reprovação, com o aumento do rendimento escolar e a ênfase na formação integral do indivíduo, promovendo uma educação transformadora.

Destarte, o coordenador pedagógico opera em várias instâncias da escola, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista os objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. Segundo Libâneo (2004), o coordenador pedagógico é aquele que

responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais. Junto ao corpo docente, o coordenador tem como principal atribuição a assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação.

Nesse sentido, entendemos que cabe ao coordenador: compreender o outro em seus saberes e dificuldades, apresentar interesse e sensibilidade para auxiliá-los, ter um perfil investigativo no sentido de perceber os sujeitos em seu espaço de atuação, reconhecer a comunidade em que a escola está situada e, dessa forma, contribuir para a construção de um Projeto Político Pedagógico que atenda à demanda da instituição. Para Libâneo (2012, p. 419), a escola é:

[...] é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetiva dos alunos, por meio das aprendizagens dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores) para se tornarem cidadãos participativos na sociedade em que vivem. O objetivo primordial da escola, é, portanto, o ensino e a aprendizagem dos alunos, tarefa a cargo da atividade docente. A organização da escola é aquela que melhor favorece o trabalho do professor, existindo uma interdependência entre os objetivos e funções da escola e a organização do trabalho escolar.

As práticas operacionalizadas pelo coordenador pedagógico podem colaborar para a estruturação do ambiente escolar promovendo um clima de coletividade. Seu papel em fazer a mediação entre docentes e discentes, por meio da concepção de processos de ensino e aprendizagem, é valoroso, podendo oportunizar melhorias nas práticas pedagógicas. Porém, devido a tantas demandas diárias, pode ser comum ao Coordenador Pedagógico se envolver em outras atribuições, desviando-se de sua essência pedagógica.

Nesse panorama, o coordenador pedagógico não deveria ser o profissional que assume várias funções na escola, mas que organizasse suas práticas pedagógicas no sentido de se pensar em ações de longo prazo que favorecessem aos anseios da comunidade que usufrui da escola, bem como elevando a qualidade da educação e propiciando a transformação social pela emancipação dos sujeitos.

Assim, pensando no papel do coordenador pedagógico, independente dele ser eleito ou não pelo colegiado, como é o caso da escola pública, veja o que diz no Cap III, Art. 44, Inciso II da Portaria nº 561 de 27 de dezembro de 2017 da SEEDF: “ser escolhido pelos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal da UE/ UEE/ ENE.” (BRASIL, 2017) ou por contrato como no caso da instituição privada, sua essência deverá ser preservada. Entendemos que é fundamental que ele tenha consciência da sua práxis pedagógica, tendo em vista que atuará nos diferentes segmentos e com diferentes sujeitos inseridos no processo escolar, orientando os docentes, a gestão da escola e os responsáveis pelos estudantes. Sobre isto Pinto (2011, p. 151) ressalta:

O cerne do trabalho do pedagogo escolar é justamente a coordenação do trabalho pedagógico e o trabalho pedagógico, por sua vez, é o núcleo das atividades escolares. Ele representa o conjunto de todas as práticas educativas que se desenvolve, dentro da escola. Envolve, portanto, as atividades docentes e discentes, assim como as atividades dos demais profissionais não docentes. Entretanto, a referência central do trabalho pedagógico são os processos de ensino e aprendizagem que acontecem na sala de aula.

Posto isso, procuramos investigar os trabalhos produzidos no âmbito acadêmico acerca do coordenador pedagógico. Neste ponto, nos deteremos no **Estado do Conhecimento**, visando apresentar, no Brasil e no mundo, as pesquisas científicas que abordam sobre a coordenação pedagógica.

### 1.1. Estado do Conhecimento

Segundo Morosini (2006, p. 113):

Estado do conhecimento é [...] um estudo quantitativo/qualitativo, descritivo da trajetória e distribuição da produção científica sobre um determinado objeto, estabelecendo relações contextuais com um conjunto de outras variáveis como, por exemplo, data de publicação, temas e periódicos, etc.

O Estado do Conhecimento oportuniza assim trazer um olhar do que já foi produzido verificando a relevância da sua pesquisa. Os estudos realizados sobre o coordenador pedagógico trouxeram uma visão panorâmica da atuação desse

sujeito nos diferentes espaços de aprendizagem, demonstrando o que precisa ser avançado no que diz respeito à pesquisa, além de destacar as fragilidades e o que ainda não foi investigado, referentes ao nosso objeto de estudo. Franco (2017, p. 29) salienta que:

O Estado do Conhecimento oportuniza o pesquisador abordar um setor das publicações com objetivos sintéticos sobre seu objeto de pesquisa identificando o tipo de produção. Na prática, o Estado do Conhecimento nos permite fazer uma sumarização de informações contidas em pesquisas que ajudarão a compreender o campo, identificando lacunas de onde poderemos organizar o estudo seguinte.

Isso posto, a pesquisa do estado do conhecimento foi realizada do período entre 2012 a 2016 a partir das plataformas de pesquisa listadas na **Figura 1**:

**Figura 1.** Plataformas de pesquisa sobre o Estado do Conhecimento



Fonte: Da autora (2018)

O estudo mostrou que foram produzidos aproximadamente 25 mil trabalhos de dissertações e teses sobre o **coordenador pedagógico**. No entanto, no banco da Capes, filtrando entre os anos de 2012 a 2016, encontramos cadastrados um total de 11.887 publicações (**Tabela 1**).

**Tabela 1.** Números de trabalhos sobre Coordenador Pedagógico no banco da Capes

Tipo/ano	Números
2012	1.736
2013	2.169
2014	2.353

<b>2015</b>	2.734
<b>2016</b>	2.895
<b>Total de dissertações e teses de 2012 a 2016</b>	<b>11.887</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir do banco da CAPES, (2018).

A investigação demonstrou que as pesquisas sobre esta temática contemplam as seguintes categorias: autonomia, avaliação, currículo, EAD (Educação a Distância), Educação Infantil, Educação Profissional, EJA (Educação de Jovens e Adultos), Ensino Especial, Ensino Superior, Ensino Tecnológico, Física, Formação Continuada, Gestão Democrática, Identidade, Música, Políticas Públicas, Práxis Pedagógicas e Relações de Gênero.

No entanto, percebemos que essas categorias não apresentam relevância para o nosso objeto de estudo, dado que foram poucas teses produzidas acerca do profissional que atua na Coordenação Pedagógica no Ensino Médio. A partir desta análise filtramos os trabalhos que abordavam a **organização do trabalho do coordenador pedagógico no Ensino Médio de uma escola pública**, como pode ser visualizado na **Tabela 2**.

**Tabela 2.** Números de trabalho analisados sobre organização do trabalho do coordenador pedagógico no Ensino Médio de uma escola pública

<b>Pesquisas de (A), (D) e (T) por região</b>	<b>2012 a 2016</b>
Norte/Nordeste (A), (D) e (T)	16
Centro-oeste (A), (D) e (T)	22
Sudeste/Sul (A), (D) e (T)	71
Congressos, Colóquio, Simpósios e Fóruns no Brasil e na Europa (A)	01
<b>Total</b>	<b>110</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir do banco de teses e dissertações da Capes, et. al. (2018). **Legenda:** (A) Artigo; (D) Dissertação; (T) tese.

A **Tabela 2** destaca que, de 2012 a 2016, a maioria dos trabalhos sobre o coordenador pedagógico concentraram-se nas Regiões Sudeste e Sul, totalizando 71 dissertações e teses, em que São Paulo foi considerado o líder

em pesquisa, trazendo discussões pertinentes e inovadoras para o contexto educacional brasileiro, que se caracterizaram na reflexão da prática docente levando a perspectivas de novos saberes no cunho pedagógico. Inferimos que o volume de trabalhos sobre esta temática nestas regiões pode significar uma sólida prática destes profissionais nas escolas destas regiões. Nestes 110 trabalhos encontrados, verificamos ainda a predominância do papel do coordenador pedagógico no âmbito da formação continuada dos professores, nas áreas de disciplinas específicas, além de contextualizar a importância do coordenador para o processo de ensino e aprendizagem dos discentes.

Fundamentado nessas categorias, encontramos 33% (30 trabalhos) do percentual dessa pesquisa. Tais trabalhos se concentram em dissertações, teses e artigos produzidos no Brasil. A partir dessa seleção, realizamos uma nova filtragem pelas seguintes palavras-chave: **Coordenador Pedagógico, Ensino Médio e Projeto Político Pedagógico**. Consideramos que essa filtragem foi fundamental, tendo em vista a sua amplitude para compreender como se dá a organização desse coordenador na escola pública. Entendemos que todos os atores que fazem parte da instituição escolar têm sua relevância, porém o Coordenador Pedagógico desempenha uma função multifacetada e articulada.

Após o estudo dos trabalhos, me concentrei em duas dissertações: “Coordenador Pedagógico: Desafios, Dilemas e Possibilidades” (SANTOS, 2016) e “Coordenação Pedagógica na Escola: Uma Função para Pedagogo” (TRETTEL, 2015). Nesses trabalhos pude perceber a inquietação acerca da formação do Coordenador Pedagógico e da relevância da formação pedagógica para esse ator exercer suas funções na escola, considerando que se constitui no mediador das práticas educativas.

Santos (2016) investiga a função e atuação do Coordenador Pedagógico com um grupo de Coordenadores que atuam em escolas públicas no estado da Bahia. O suporte teórico de sua pesquisa foi pautado em: Lüdke (1988); André, (2005) e Lima Junior (2005; 2014), Silva (1981); Saviani (1981); Saviani (1992 e 2000) e Pires (2005), Almeida (1998), Pereira (2014) e Andrade (2014), Freire (1996) dentre outros. Optou-se por uma pesquisa qualitativa e adotou-se o estudo de caso como metodologia. Em seu trabalho procurou-se conhecer o processo formativo do Coordenador Pedagógico, suas demandas e desafios. Em

seus resultados percebeu que a formação inicial do Coordenador Pedagógico é frágil e que a formação oferecida pelos cursos de licenciatura em pedagogia não dá conta de formar pedagogos para atuarem na coordenação pedagógica, ficando sujeitos a aprender a profissão na prática. A autora considerou a relevância deste estudo como material para fundamentar reflexões sobre o distanciamento da formação inicial oferecida nos cursos de pedagogia e a rotina vivenciada pelos Coordenadores na escola e nesse sentido contribuir para a compreensão da sua função legal e sua prática no cotidiano escolar.

Trettel (2015) destaca, em sua dissertação, a investigação teórico-metodológica sobre a função dos coordenadores pedagógicos não habilitados em Pedagogia, mas atuantes na rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso. O suporte teórico para sua pesquisa foi: André (2014), Cambi (1999), Carvalho (2005, 2006, 2008), Franco (2003, 2005, 2008, 2012), Freire (1980, 1983, 1991, 1992, 1993, 2008) Garrido (2009), Libâneo (2002, 2004, 2010), Nóvoa (1992, 1998, 2007), Pinto (2006), Placco (2010), Saviani (2007), Tardif (2004), Vasconcellos (2011), Veiga (1998) dentre outros. A pesquisa de natureza qualitativa teve como utilização o método dialético para a compreensão e análise das entrevistas com os sujeitos inseridos na escola. Em sua análise, percebeu que os professores coordenadores pedagógicos não graduados em Pedagogia se apropriam dos conhecimentos pedagógicos por meio do contato com as normativas encaminhadas pela SEDUC-MT e, de forma dialética, no diálogo com os pedagogos. Nos relatos pode-se compreender que a ausência do conhecimento é perceptível pela maioria dos entrevistados de modo que muitos enfatizam esse empecilho para a realização de um trabalho pedagógico com mais propriedade. As conclusões apontam que a falta de formação acadêmica do Coordenador Pedagógico limita seu fazer pedagógico, fragiliza sua prática e traz prejuízos em seu cotidiano escolar.

Dessa forma, diante do valor dos autores acerca do tema, delineamos como **objetivo geral** deste estudo, desvelar a organização do trabalho do coordenador pedagógico no Ensino Médio em uma escola da SEEDF.

Para tanto, construímos os seguintes **objetivos específicos**:

- Delinear o perfil do Coordenador Pedagógico;
- Compreender o trabalho do Coordenador Pedagógico à luz dos diferentes atores sociais envolvidos no processo educativo da escola;

- Analisar a organização do trabalho pedagógico do Coordenador Pedagógico no Ensino Médio.

No **Quadro 1** (Quadro de Coerência da pesquisa), apresentamos uma visão geral do que nos propomos a realizar no decorrer da pesquisa.

**Quadro 1.** Quadro de Coerência da pesquisa

<b>TEMA: A Organização do Trabalho do Coordenador Pedagógico no Ensino Médio em uma escola da SEEDF</b>		
<b>PROBLEMA:</b> Como ocorre a organização do trabalho do coordenador pedagógico no Ensino Médio em uma escola da SEEDF?		
<b>OBJETIVO GERAL:</b> Desvelar a organização do trabalho do Coordenador Pedagógico em uma escola pública da SEEDF.		
<b>Questões secundárias</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Metodologia</b>
Quem é o Coordenador Pedagógico?	Delinear o perfil do Coordenador Pedagógico	Pesquisa Documental: LDB e Diretrizes Curriculares)
Como acontece a organização do trabalho pedagógico da Coordenação Pedagógica no Ensino Médio?	Analisar a organização do trabalho pedagógico do Coordenador Pedagógico no Ensino Médio.	Entrevista Pesquisa Documental: Planos, Programas e Projeto Político Pedagógico da Escola
Como os atores sociais envolvidos no processo educativo da escola compreendem o trabalho do Coordenador Pedagógico?	Compreender o trabalho do Coordenador Pedagógico à luz dos diferentes atores sociais envolvidos no processo educativo da escola.	Entrevistas Questionários Análise do Discurso
<b>Produto</b>	Publicação de capítulo de livro sobre “Coordenação Pedagógica e Escola Pública”.	

**Fonte:** Elaboração da autora.

A pesquisa apresenta-se estruturada em 6 capítulos, sendo que no **primeiro** trazemos a introdução com o tema, problema, objetivos e aporte do estado do conhecimento em que pesquisamos as produções sobre essa temática. No **segundo** capítulo, intitulado “A Natureza e Organização Pedagógica do Ensino Médio no Distrito Federal”, aferimos como se deu a organização do Ensino Médio no Distrito Federal até os dias de hoje e nos debruçamos sobre a organização e estruturação desse segmento na SEEDF, bem como analisamos o papel do Coordenador Pedagógico à luz da fundamentação legal que rege o trabalho desse profissional na instituição e finalizamos com um estudo sobre o Projeto Político Pedagógico e a inserção do Coordenador Pedagógico na construção desse documento. No **terceiro** capítulo,



nomeado “Educação e Trabalho: o Papel do Coordenador Pedagógico” versamos sobre as categorias teóricas do estudo: trabalho e capital humano, fundamentados no Materialismo Histórico Dialético, ao mesmo tempo, abordaremos sobre o surgimento da figura do coordenador pedagógico no cenário da educação no Brasil. No **quarto capítulo**, abordamos a metodologia em que apresentamos o método, o modo de realização da pesquisa, a técnica de análise de discurso crítica para o tratamento dos dados, os instrumentos utilizados, os sujeitos investigados. No **quinto capítulo** apresentaremos a análise e discussão dos dados coletados. Diante desse debruçar, desvelamos como acontece a prática do Coordenador Pedagógico no Ensino Médio na SEEDF, como é a sua relação com a comunidade escolar, sua formação e os desafios enfrentados no seu dia-a-dia e sua participação na construção do Projeto Político Pedagógico. Através das entrevistas junto aos Coordenadores, conseguimos compreender e desvelar a importância da atuação destes profissionais na escola, como significam seu trabalho, os desafios encontrados no seu dia-a-dia e sua formação acadêmica. No **sexto capítulo** exibimos as considerações finais.

Encerrando esse capítulo, prosseguiremos adiante com o referencial teórico, arcabouço para a fundamentação dessa pesquisa. Para Creswell (2010), a revisão cumpre várias finalidades. Por exemplo, permite o aprofundamento do tópico de pesquisa, propicia novos horizontes de estudo e possibilita comparar resultados encontrados com outros. Além disso, permite diálogo constante com a literatura e solidifica o campo de pesquisa do estudo em questão, cooperando na compreensão do problema de pesquisa a partir dos aportes literários.

## 2. EDUCAÇÃO E TRABALHO: O PAPEL DO COODERNADOR PEDAGÓGICO

[...] papel, embrião de uma imagem a ser formada.  
Stanilavski (1984, p. 20)

O presente capítulo visa **delinear o papel do Coordenador Pedagógico no Ensino Médio**. Assim, em um primeiro momento, destacaremos a concepção de trabalho na humanidade e o capital humano com ênfase nas reestruturações dos processos educativos, que sutilmente atendem à demanda do capitalismo. Para tanto, refletiremos como a história da educação influenciou na atuação do coordenador e o seu papel na realidade atual da educação.

Este profissional se localiza em um espaço de ação em favor da escola, do educador e dos estudantes e, a partir da concepção de seu trabalho, pudemos compreender o **papel** do coordenador pedagógico no Ensino Médio da escola pública do DF. Entenda-se por papel a finalidade do trabalho do coordenador pedagógico expressa nos documentos oficiais. À exemplo de Goffman (2014, p. 25):

[...] ao desempenhar um papel, o sujeito pede-lhes para acreditarem que o personagem que veem no momento possui atributos que aparenta possuir, que o papel que representa terá as consequências implicitamente pretendidas por ele e que, de um modo geral, as coisas são o que parecem ser.

Desse modo, o papel refere-se ao compromisso, à função que o coordenador assume. Trata-se de um enfoque prático com reconhecimento social, como destaca Lombardi (2010). O papel está constituído da articulação entre teoria e prática (SOUZA, 2003). É com esta concepção de Papel que trataremos o estudo em tela.

### 2.1. A Concepção de Trabalho na Humanidade

O ser social é determinado pela consciência crítica que permite agir e transformar o lugar em que vive, diferentemente dos outros animais. Destarte, entende-se como **trabalho humano**, a mediação entre sujeito e natureza, transformando as estruturas ao seu redor, criando novos valores e novas

culturas como objetivação da condição humana. Para tanto, este homem cria meios para satisfazer suas necessidades e anseios. O trabalho é uma ação exclusivamente pertencente ao homem. Para Marx (1988, p. 142), esclarece este argumento comparando o trabalho humano ao da abelha:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua a transformação da forma da matéria natural, realiza ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo [...].

Por conseguinte, conforme os valores de uso vão sendo estabelecidos para sua satisfação pessoal, o homem gera sua existência construindo sua história e cultura. Contudo, essa construção deveria ser realizada de forma coletiva com outros sujeitos, como seres sociais e não individualizados.

Partindo disso, pressupõe-se que a objetivação do homem, nesse caso, mais precisamente do coordenador pedagógico, se realiza mediante o trabalho e suas práticas pedagógicas realizadas coletivamente com outros atores escolares, que podem contribuir para construção de seres críticos, capazes de promoverem a emancipação humana. Sobre isto Paro (2002, p. 118) nos diz que:

Se a essa consciência histórica se alia a percepção da importância que representa à classe trabalhadora e a apreensão do saber enquanto instrumento de transformação social, configura-se a verdadeira dimensão revolucionária do trabalho pedagógico na escola. A apropriação dessa dimensão pelo educador que aí trabalha, em especial pelo professor, deve servir como estímulo para que ele se constitua num verdadeiro intelectual orgânico da classe dominada, na medida em que sua ação como transmissor do saber venha a se articular intencionalmente com os interesses dessa classe.

Essa visão democrática, partindo das relações do coordenador pedagógico com os atores escolares, pode trazer mudanças significativas, não somente na escola, mas também na comunidade. À medida que os sujeitos se sentem pertencentes e inseridos, tornam-se participantes dos processos educativos e, dessa forma, a educação pode ser um caminho para a mudança

das práxis dos sujeitos como cidadãos críticos. Partindo dessa visão democrática, entendemos que a escola é um lugar de transformação humana. Porém, numa sociedade capitalista, ela pode se contradizer e passar a assumir o papel de preparar o sujeito para o mercado de trabalho, atendendo aos interesses do capital.

## **2.2. O Capital Humano na Escola**

O capital humano é determinado pelo trabalho caracterizado pela força de trabalho vendida e expropriada pela mais-valia, intensificada pela alienação do homem na sociedade. Visto como produto, o homem se reduz a produzir a mercadoria com valor de uso ou valor de troca, permitindo agregar lucros cada vez maiores como argumenta paro (2013, p. 104):

Para tratar de trabalho socialmente necessário não basta, contudo, a compreensão do trabalho concreto [...] Nesse caso, é necessário compreender o conceito de “trabalho abstrato”. O trabalho abstrato é aquele que produz mercadorias, as quais representam valor para outros e não para o trabalhador que as produz. Diferentemente do trabalho concreto, não são os objetivos do trabalhador que são almejados, mas os objetivos de outrem, do capitalista.

O objetivo do capitalista é produzir mais para ganhar mais. Nesse sentido, o homem vende sua mão de obra para garantir o seu sustento e de sua família. Todavia, para que essa força de trabalho se transformasse em mercadoria foi preciso que o capitalista, detentor de dinheiro e poder, dominasse sobre a classe menos favorecida. Dessa forma, o trabalhador se viu obrigado a vender sua força de trabalho.

Foi na década de 1960, com o surgimento da “teoria do capital humano”, que a educação passou a ser mais fortemente entendida como algo decisivo para o desenvolvimento econômico. Essa teoria sugere que cabe à escola promover competências e habilidades aos alunos para que esses sejam inseridos no mercado de trabalho, contribuindo assim com o discurso hegemônico da classe burguesa e impossibilitando o indivíduo de constituir-se como sujeito crítico e atuante na sociedade. Sobre isso, Cattani (2002, p. 51) afirma:

A Teoria do Capital Humano apresenta-se sob duas perspectivas articuladas. Na primeira, a melhor capacitação do trabalhador aparece como fator de aumento de produtividade. (...) Na segunda perspectiva, a Teoria do Capital Humano destaca as estratégias individuais com relação aos meios e fins. Cada trabalhador aplicaria um cálculo custo benefício no que diz respeito à constituição do seu “capital pessoal” avaliando se o investimento e o esforço empregado na formação seriam compensados em termos de melhor remuneração pelo mercado. [...] é uma derivação da teoria econômica neoclássica e, ao mesmo tempo, uma atualização do axioma liberal do indivíduo livre, soberano e racional.

Sáímos do campo, formos para as indústrias e a roda viva continua a girar. É perceptível que as políticas de educação brasileira vêm sendo conduzidas sob o impacto da economia mundial, por meio do processo histórico do desenvolvimento do capitalismo. Nesse contexto, o mundo não mudou muito e o poder dominante tende a impor sua mão de ferro sobre a massa e a escola pode estar sendo um instrumento para produzir mão de obra para o mercado de trabalho, atendendo, assim, aos interesses do capital. Destarte, a educação torna-se um componente basilar dentro do sistema capitalista e, nesse sentido, questionamos ao interesse de quem a escola e os atores que lá estão têm atendido.

Sendo assim, apresentamos na **Figura 2** os estruturantes que acreditamos ser referência do capital humano:

**Figura 2.** Estruturantes do Capital humano

**Fonte:** Autora, (2018) a partir de Marx (2004).

A ideologia é consolidada pela reprodução do homem pela via do produto. Este movimento é dominado pelo poder que o Estado burguês tem sobre a classe trabalhadora, gerando e determinando a economia política. A partir das conjecturas do capital humano, a educação conectada ao sistema econômico, torna-se um instrumento de reprodução do capitalismo e um Aparelho Ideológico de Estado, como destaca Althusser (2009). Nesse sentido, entendemos que o trabalho do Coordenador Pedagógico como formador crítico perpassa por condicionantes econômicos, políticos, culturais e emocionais. Contudo, devem-se buscar meios e fins que levem alunos e professores à emancipação.

Buscar compreender como se dá a organização do trabalho do coordenador pedagógico numa escola pública em meio a uma sociedade capitalista torna-se relevante no sentido de se criar perspectivas transformadoras no âmbito da prática pedagógica deste profissional, pois, para Marx, só podemos modificar aquilo que é conhecido e desvelado da aparência pela essência.

No contexto histórico da educação, a função do Coordenador Pedagógico é recente, como poderemos ver a seguir.

### **2.3. A História da Educação e Surgimento da Figura do Coordenador Pedagógico**

A educação é um agente de promoção da democracia, uma vez que possibilita ao cidadão a oportunidade de acessar informações e transformá-las em conhecimentos que favoreçam a mobilidade tanto social quanto econômica. Além disso, possibilitam ampliar a compreensão de mundo e promover o desenvolvimento da cidadania, permitindo intervenção ativa na realidade em que se encontram (BRASIL, 2017).

Neste tópico, apresentamos recortes da história da educação no Brasil para compreender como se deu o surgimento da figura do Coordenador Pedagógico. A historiografia da educação brasileira tem seu início no período colonial, quando Pedro Álvares Cabral adentra o Brasil colonizado por Portugal. O primeiro ensino ministrado no âmbito da escolarização do Brasil foi mediante a coordenação do padre Manuel da Nóbrega, o qual inferia o ensino aos povos indígenas. Os Jesuítas ministravam a catequese aos nativos com um currículo que visava impor o dogma religioso objetivo maior naquela época. Para Aranha (2006, p. 202 e 203), o cristianismo possuía uma:

[...] rígida disciplina militar e tinha como objetivo inicial a propagação missionária da fé, a luta contra os infiéis e os heréticos. Para tanto os jesuítas se espalharam pelo mundo, desde a Europa, assolada pelas heresias, até a Ásia, a África e a América. Logo descobriram que, diante da intolerância dos adultos, era mais segura a conquista das almas jovens, e o instrumento adequado para a tarefa seria a criação e multiplicação das escolas. Daí o traço marcante da influência dos jesuítas, a ação pedagógica que formou inúmeras gerações de estudantes, durante mais de duzentos anos.

No ano de 1759, no Brasil, Marques de Pombal realiza a reforma na educação ao modificar as leis que regiam o ensino, de modo que tal conduta determinou a expulsão dos jesuítas das terras brasileiras, movimento conhecido como Reforma Pombalina. O ensino no Brasil passou a ter uma concepção laica e pública, mediante as Cartas Régias. Nesse período foi criada a função de cargo de Diretor dos Estudos, que tinha como atribuição supervisionar o andamento dessa reforma. Pela primeira vez, foi realizado um concurso para admissão de professores. Nessa época, mais precisamente em 1770, foram incluídas as

classes de Filosofia Moral e Racional, Economia Política, Desenho e Figura, Língua Inglesa e Língua Francesa. O cenário no Brasil se transformou com a instalação de Dom João VI e da Coroa Portuguesa no Brasil. Nesse momento, foram criadas as Academias Militares e Escola de Medicina, destinadas aos filhos da burguesia. As classes menos favorecidas recebiam uma educação para o ofício do trabalho, caracterizando a desigualdade e a desvalorização da humanidade como um todo.

A consolidação da política nacional de educação no Brasil foi estruturada em 1822, no império liderado por D. Pedro I, quando implantou uma das maiores conquistas que o país teve naquela época, a Constituição em 1827. Como destaca Aranha (2006, p 378 e 379):

A Assembleia Constituinte foi dissolvida e a Constituição, outorgada pela Coroa. Mantiveram-se o princípio de liberdade de ensino sem restrições e a intenção de “instrução primária gratuita a todos os cidadãos”. Finalmente, foi instituída a lei de 1827, “a única que em mais de um século se promulgou sobre o assunto para todo o país e que determina a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos.

O Ensino elementar ganhou destaque nos bancos escolares, uma vez que instituiu em sua constituição o acesso em todos lugares. Apesar de a legislação ter direcionado um ensino mais formalizado para os brasileiros, a Constituição veio a fracassar em virtude de questões econômicas, políticas, técnicas e pedagógicas. O Ensino Secundário, de caráter elementar, ofereceu, pela primeira vez no Brasil, formação para o professor atuar nesse segmento.

Neste sentido, percebemos a falta do Coordenador para a organização do trabalho pedagógico nas escolas de ensino elementar, uma vez que só existia o papel do professor para ministrar as aulas expositivas. Diante desse quadro, damos um salto e mergulhamos no período de 1889, quando o Brasil deixa de ser Império para se tornar presidencialista.

A primeira República trouxe mudanças para a Educação Brasileira, tendo em vista que o regime previa a centralização, formalização e autoritarismo do ensino. Como sustenta Aranha (2006), com a proclamação da República, o Brasil passou a ser liderado pelas três grandes potências daquela época: São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Tal movimento ficou conhecido como a política do “Café com Leite”, de modo que não se tratava de uma república democrática,



mas regida pelo poder Oligárquico, ou seja, liderado por uma elite de fazendeiros e agricultores.

O ensino ministrado naquela época, de caráter secundário, visava preparar a elite para o Ensino Superior e a classe trabalhadora para atender o mercado de trabalho. Entre 1910/1915, houve uma reforma que ficou conhecida como “Rivadavia”, denominação que carregava o nome do ministro Rivadavia Correia. Este ministro implantou o distanciamento da União para viabilizar verbas, bem como a responsabilidade para com o ensino, decretando o declínio da escolarização brasileira. Outro marco, ainda nesta época, se deu pela criação de “Grupos Escolares” com o fito de interagir, ensinar e mapear os alunos de acordo com a idade correspondente à série. Até então, em nenhum momento se questionou ou cogitou a necessidade do Coordenador Pedagógico que cuidasse das questões pedagógicas que se inserisse em todo contexto escolar. Ao contrário, surge a figura do Inspetor Escolar para controlar os estudantes em sala de aula.

De 1920 a 1930, vivemos um período conhecido como “Escolanovismo” ou “Escola Nova” que se originou em São Paulo liderado pelas mãos dos intelectuais e artistas daquela época. Estes intelectuais defendiam o aprimoramento da legislação e das diretrizes curriculares que concebesse o aluno como sujeito e não objeto e um ensino que almejasse à emancipação do aluno e não o ensino tradicional conforme predominava. Nesse contexto, destacamos Lourenço Filho e Anísio Teixeira como os responsáveis por essa militância. A esse respeito Aranha (2006, p. 530) ressalta que:

Os liberais democráticos eram os simpatizantes da Escola Nova, e seus divulgadores estavam imbuídos da esperança de democratizar e de transformar a sociedade por meio da escola. Para tanto, procuravam reagir ao individualismo e ao academicismo da educação tradicional, propondo a renovação das técnicas e a exigência da escola única (não dualista), obrigatória e gratuita. Eram conhecidos como educadores “profissionais”, devido à especialização de seus interesses, focados na educação, além de vários deles terem produzido obra abundante sobre o assunto e participado de reformas de ensino nos seus estados de origem.

Em consonância com a “Escola Nova”, tivemos no Brasil, por 15 anos, a era Vargas. Foi um momento de explosão mundial da indústria no mercado de

trabalho, de modo que as discussões de cunho educacional tratavam dos conceitos intelectuais que os alunos deveriam dominar. Proclamava-se uma educação destinada a formar mão-de-obra adequada e barata, para atender as demandas do capital.

Apesar dos anseios que levavam a educação no período da era Vargas para a formação do operário, não podemos negar o quão importante foi Getúlio Vargas nesse momento, uma vez que as primeiras leis e diretrizes da educação foram criadas, de fato, nesse período: Leis Trabalhistas, Conselho Nacional de Educação e Constituição de 1934, Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal e do Ensino Agrícola. Essas leis serviram como âncora para sustentar e dar um novo direcionamento no modo de ver, conceber e tratar a Educação Básica no Brasil.

Não obstante a isso, em 1932, o **Manifesto dos pioneiros da Escola Nova** foi o ápice para alavancar a educação como princípio ativo da formação integral do homem. Tomando como base os Estados Unidos, o movimento educacional conhecido como Escola Nova, trouxe para os professores a compreensão de uma atividade lúdica a partir dos ideais de Montessori, Piaget e Dewey, que concebiam o desenvolvimento da criança a partir da maturidade, da motricidade e do cognitivo, levando em conta as interações sociais para a construção do conhecimento. O manifesto colheu assinaturas, no qual:

O documento defendia a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional. Um dos objetivos fundamentais expressos no Manifesto — que certamente fora redigido sob a inspiração de Anísio Teixeira — era a superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, que destinava a escola profissional para os pobres e o ensino acadêmico para a elite. (ARANHA, 2006, p. 532).

Após o período Vargas, o Brasil, com o fim do Estado Novo, o Ensino Primário passa a ser obrigatório e gratuito. Na década de 1960 e 1970, a escola aderiu intensivamente ao ensino técnico e, a partir disso, passou a preparar o estudante para o mercado de trabalho e assim, atender aos interesses econômicos, ignorando os processos pedagógicos (ARANHA, 2006, p. 554).

Nesse período, nasce a figura do Orientador Educacional, um profissional que tinha como finalidade orientar alunos para melhoria das

aprendizagens, bem como ajudar a definir a escolha profissional dos estudantes através de testes psicométricos. Esses instrumentos focavam as aptidões com a finalidade de prever o seu comportamento em determinadas formas de trabalho e medindo as aptidões individuais para oferecer um prognóstico futuro do seu potencial de desenvolvimento. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 determinava a função dos especialistas de educação com os seguintes requisitos de acordo com a lei:

**Art. 62.** A formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam.

**Art. 63.** Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em Pedagogia, Filosofia, Psicologia ou Ciências Sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os Inspectores Federais de Ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério.

**Art. 64.** Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário. (BRASIL, 1961)

Com o exercício do governo ditador, a LDB 4.024/61 foi reformulada e renovada em 1971, pelo Decreto-Lei 5.692/71, alterando grande parte do currículo da escola pública e restringindo os direitos até então conquistados pelos cidadãos. Antes, porém, surge, instituída pela Lei 5.540/68, a habilitação de Supervisão Escolar, uma das especialidades da formação do Pedagogo. Sobre isto Domingues (2014, p. 24) afirma que:

Com as transformações políticas e econômicas da década de 1950 [...] surge a supervisão escolar, fato que coincide com a criação das habilitações em Pedagogia (1969), entre elas a de Supervisão Escolar. Com a posterior integração das concepções e funções da Inspeção e Supervisão, feita pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692/71, o supervisor passa a assumir uma função fiscalizadora do sistema, bem como a de orientação pedagógica.

Entretanto, somente com a nova LDB 9.394/96, nasce a figura do **Coordenador Pedagógico**. Porém, esta função até hoje não está bem definida legalmente, tendo em vista que, em muitas regiões do país, ainda é desenvolvida

e considerada uma atividade sazonal em que aqueles que ocupam esta função não necessariamente foram preparados para exercê-la. Dessa maneira, a história nos mostra que o trabalho desse profissional no campo escolar esteve associado a outras funções e cargos, distanciando-o de suas práticas como articulador pedagógico entre os sujeitos da escola. **No próximo capítulo** conheceremos como se dá a natureza da organização do Ensino Médio, local de atuação do sujeito da pesquisa.

### 3. NATUREZA E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO E A FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NESSE SEGMENTO

O presente capítulo visa analisar a **organização do trabalho pedagógico da Coordenação Pedagógica no Ensino Médio**.

Para identificarmos o local em que nosso objeto de pesquisa está situado, em primeiro momento buscamos conhecer como o Ensino Médio é regulamentado à luz da LDB<sup>1</sup>, no tópico intitulado “**Regulamentação do Ensino Médio no Distrito Federal**”, por conseguinte, no tópico “**Quanto a participação do Coordenador na efetivação do Projeto Político Pedagógico**”, daremos destaque ao PPP para compreendermos a finalidade desse documento e como se dá a participação do Coordenador na efetivação desse projeto. No último tópico desse capítulo, descrito: “**A Política Educacional e o papel do Coordenador Pedagógico nas escolas de Educação Básica**”, abordamos as leis que regulamentam a prática do Coordenador Pedagógico, segundo o regimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal, possibilitando uma compreensão melhor da organização de seu trabalho à luz das leis.

#### 3.1. Regulamentação Do Ensino Médio No Distrito Federal

O Ensino Médio vem sendo reformulado ao longo dos anos. A constituição de 1988 estabeleceu a função social da escola e a universalização do Ensino Médio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB - nº 9.394/96 preconiza a obrigatoriedade e gratuidade da educação até o segmento do Ensino Médio, conforme está clarificado no art. 35 da LDB:

**Art. 35.** O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

---

<sup>1</sup>A LDB - Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 e desde sua promulgação, ocorreram várias atualizações. A última atualização ocorreu em março de 2017, por meio da Lei nº 13.415 que revoga os parágrafos 2º e 4º do Artigo 36, da seção IV, que trata do ensino médio

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

O Ensino Médio constitui a etapa final da Educação Básica. Estrutura-se em três anos e tem como alvo a concretização dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, a continuidade da aprendizagem, e o aprimoramento do educando, incluindo a formação ética e a preparação básica para o trabalho e a cidadania. A Figura 3 apresenta como está organizado o Sistema Público de Ensino no Brasil.

**Figura 3** – Organização da Educação Formal brasileira.

Educação Formal Brasileira			
Níveis	Etapas	Modalidades	Tipos
Educação Superior	Stricto Senso	Mestrado	Educação a distância EJA Educação Profissional e Tecnológica Educação do Campo Educação Escolar Indígena Educação Escolar Quilombola Presencial
		Doutorado	
		Pós-doutorado	
	Lato Senso	Especialização	
	Graduação	Bacharelado	
		Licenciatura	
Tecnologia			
Educação Básica	Ensino Médio	Série	
		Semestre	
	Ensino Fundamental	Série	
		2º Ciclo	
		1º Ciclo	
	Educação Infantil	Pré-escola	
		Creches	

**Fonte:** A partir do Relatório de Gestão SEEDF 2015-2016, p. 9.

O Distrito Federal conta com oitenta e nove unidades escolares públicas de ensino médio (UEEM), que conforme dados da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF)<sup>2</sup>, atendem mais de 82 mil estudantes nos três turnos de funcionamento, distribuídos nas catorze regiões administrativas do DF

<sup>2</sup> Cf. <http://www.se.df.gov.br/component/content/article/264.html>.

**Quadro 2** –Matriculas do Ensino Médio, por localização, segundo CRE

CRE	1ª Série		2ª Série		3ª Série		Total		Total Geral
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	
Plano Piloto	3.152	-	2.707	-	2.360	-	8.219	-	8.219
Gama	2.893	65	1.815	51	1.571	58	6.279	174	6.453
Taguatinga	3.568	-	2.953	-	2.514	-	9.035	-	9.035
Brazlândia	987	276	687	166	488	141	2.162	583	2.745
Sobradinho	1.917	67	1.343	44	1.093	44	4.353	155	4.508
Planaltina	2.070	242	1.902	149	1.450	118	5.422	509	5.931
Núcleo Bandeirante	1.521	-	1.186	-	1.055	-	3.762	-	3.762
Ceilândia	5.423	41	4.111	36	3.297	26	12.831	103	12.934
Guará	1.429	-	970	-	799	-	3.198	-	3.198
Samambaia	2.066	-	1.428	-	1.168	-	4.662	-	4.662
Santa Maria	1.701	-	1.270	-	1.049	-	4.020	-	4.020
Paranoá	1.497	153	1.200	145	903	110	3.600	408	4.008
São Sebastião	1.479	-	1.141	-	994	-	3.614	-	3.614
Recanto das Emas	1.869	-	1.515	-	1.341	-	4.725	-	4.725
<b>TOTAL</b>	<b>31.572</b>	<b>844</b>	<b>24.228</b>	<b>591</b>	<b>20.082</b>	<b>497</b>	<b>75.882</b>	<b>1.932</b>	<b>77.814</b>

Fonte: Senso Escolar SEEDF.

Os números acima, foram obtidos por meio do Censo Escolar<sup>3</sup>. O Censo é o principal instrumento de coleta de informações sobre a educação básica no Distrito Federal. A coleta de informações é realizada pela Diretoria de Informações Educacionais – DIED, integrante da Subsecretaria de Inovação e Tecnologias Pedagógicas e de Gestão – SINOVA. O levantamento é realizado com a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, vinculado ao Ministério da Educação – MEC.

Esses resultados são imprescindíveis para a formulação e a implementação de políticas públicas e de programas na área da educação. É com base nos dados coletados pelo Censo Escolar que o Governo Federal baliza o repasse de verbas vinculadas a diversos programas: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, entre outros. O mesmo ocorre no Distrito Federal, as ações do Governo, no âmbito das políticas educacionais, são concebidas a partir dos dados do Censo Escolar.

A partir deste censo, e em conformidade com o Plano Distrital de Educação 2015/2024, o Ensino Médio no Distrito Federal foi organizado por **Semestralidade**. Esse novo modelo, foi implantado em todas as escolas da

<sup>3</sup> <http://www.se.df.gov.br/censo-escolar-2018-2/>

SEEDF a partir de 2019. Porém, desde 2012 este projeto vem sendo, paulatinamente, implantado nas unidades de ensino que ofertam o Ensino Médio e conforme disposto na Estratégia 3.3, Meta 3, do Plano Distrital da Educação (PDE) 2015 – 2024. Esta meta propõe “adotar, depois amplo debate democrático com a comunidade escolar, após o terceiro ano de vigência desse Plano, adotar a Semestralidade, em substituição ao regime seriado, de modo a enfrentar os índices de reprovação e de percursos diferenciados de escolarização. (Plano Distrital de Educação, 2015, pág. 50).

O Guia Prático da Semestralidade lançado pela SUBEB (2019), nos esclarece que: A Semestralidade é uma proposta pedagógica de reorganização dos tempos historicamente organizados em series anuais. Tem como pressupostos básicos a formação integral dos estudantes, o respeito à sua condição subjetiva, às suas experiências e aos seus saberes

Para os estudantes, a reorganização semestral reduz à metade o número de componentes curriculares possibilitando-lhes maior tempo dedicado às aprendizagens previstas para aquele período. Além disso, amplia-se o contato semanal entre estudantes e professores, com vistas ao fortalecimento da relação pedagógica.

Para os professores, a divisão das turmas em dois períodos modifica seu trabalho com os estudantes, uma vez que é possível diversificar as estratégias de ensino-aprendizagem e de avaliação.

Na Semestralidade as turmas são distribuídas em dois blocos. Assim, no primeiro semestre do ano letivo, uma parcela das turmas estudará os componentes contidos no bloco I e a outra, os do bloco II. No segundo semestre, as turmas que cursaram o bloco I cursará o bloco II e vice-versa. Essa distribuição visa beneficiar o estudo das quatro áreas dentro do mesmo bloco e originar a interdisciplinaridade entre os componentes permitindo que o estudante tenha contato com todas as áreas do conhecimento.

A distribuição dos componentes, em cada bloco se compõe conforme a **Tabela 3** nos mostra abaixo.



**Tabela 3.** Distribuição das disciplinas por Blocos entre os turnos Matutino e Vespertino

<b>ENSINO MÉDIO MATUTINO OU VESPERTINO</b>			
<b>Bloco I</b>	<b>Hora Aula</b>	<b>Bloco II</b>	<b>Hora Aula</b>
Língua Portuguesa	4	Língua Portuguesa	4
Matemática	3	Matemática	3
Educação Física	2	Educação Física	2
História	4	Geografia	4
Filosofia	4	Física	4
Biologia	4	Arte	4
Química	4	Espanhol	4
Inglês	4	Inglês	2
Ensino Religioso	1	Ensino Religioso	1
		Parte Diversificada (PD)	2
<b>Total Semanal</b>	<b>30</b>	<b>Total Semanal</b>	<b>30</b>

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola (2019)

A organização do Ensino Médio no turno noturno acontece conforme a mesma lógica adotada pelos demais turnos, porém, o que o diferencia, neste caso, é a carga horária semanal menor (25 horas) do noturno. Neste turno são reduzidas as cargas horárias das disciplinas de Filosofia e Inglês e excluída a disciplina de Educação Física para o Bloco I. no Bloco II a situação é bem pior, tendo em vista que se reduz as cargas horárias de Matemática, Arte e Espanhol e exclui-se a disciplina de Ensino Religioso e Parte diversificada. Neste bloco acrescenta-se a disciplina de Educação Física com uma carga horária inferior aos demais turnos (**Tabela 4**).

**Tabela 4.** Distribuição das disciplinas por Blocos no Turno Noturno

<b>ENSINO MÉDIO NOTURNO</b>			
<b>Bloco I</b>	<b>Hora Aula</b>	<b>Bloco II</b>	<b>Hora Aula</b>
Língua Portuguesa	4	Língua Portuguesa	4
Matemática	3	Matemática	3
História	4	Educação Física	2
Filosofia	3*	Geografia	4

<b>Biologia</b>	4	<b>Sociologia</b>	4
<b>Química</b>	4	<b>Física</b>	4
<b>Inglês</b>	2	<b>Arte</b>	2
<b>Ensino Religioso</b>	1	<b>Espanhol</b>	2
<b>Total Semanal</b>	25	<b>Total Semanal</b>	25

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola (2019)

Conforme determina a SEEDF, essa estrutura não pode ser modificada pelas unidades escolares, pois se assim o fizerem, os estudantes transferidos e a modulação dos professores serão prejudicadas. Conforme dito anteriormente, alguns componentes curriculares permanecem nos dois semestres e outros não.

A SEEDF, implementando a semestralidade, acabou por causar retrocesso a educação escolar, reformando o ensino e tornando a aprendizagem fragmentada e excludente. Tal medida não promove a melhoria da qualidade da educação, nem a autonomia do indivíduo tampouco da sociedade dificultando a ascensão dos estudantes do Ensino Médio a Educação Superior.

As Diretrizes Pedagógicas da semestralidade no Ensino Médio<sup>4</sup> preconiza:

Essa organização demanda dos profissionais e equipes gestoras planejamento curricular sistemático e mais integrado, assim como a adoção de novas estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação. Dos professores, requer pesquisa, estudo, abertura ao diálogo e ao trabalho coletivo. Dos estudantes, requer planejamento dos momentos de estudos, disciplina, autonomia e maior responsabilidade pelas aprendizagens. Das famílias, requer o acompanhamento da vida escolar dos filhos e a compreensão da semestralidade como nova organização de tempo e espaço voltada às especificidades do estudante do Ensino Médio.

Deste modo, na **semestralidade**, a instituição deverá ressignificar suas ações pedagógicas, trabalhando coletivamente pensando na escola como um todo e nesse sentido o **Coordenador Pedagógico** terá um papel substancial nessa organização.

<sup>4</sup>[http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/ens\\_medio/diretrizes\\_semestralidade.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/ens_medio/diretrizes_semestralidade.pdf)

Os encontros organizados pela Coordenação Pedagógica oportunizam reflexões acerca do trabalho pedagógico da escola. Na Semestralidade, o Coordenador Pedagógico viabilizará o trabalho coletivo, considerando os processos de ensino aprendizagem, os planejamentos interdisciplinares, a troca de experiências pedagógicas, um olhar mais investigativo sobre os estudantes, a avaliação e a auto avaliação, a articulação da comunidade escolar em torno da construção do Projeto Político Pedagógico. A garantia da Coordenação Pedagógica contribui para a superação da fragmentação do trabalho pedagógico, de sua rotinização e alienação dos professores (SILVA, 2011).

É importante compreender que os momentos de se pensar e refletir sobre a escola, viabiliza em sua essência o trabalho docente realizado coletivamente em que vários sujeitos se fazem presentes, trocando experiências, sendo influenciados e influenciando dialeticamente.

Sobre essa concepção BRASÍLIA, 2019 esclarece:

Potencializar a Coordenação Pedagógica, como afirma Fernandes na Rede Pública de Ensino do DF, constitui uma possibilidade ímpar de organização do trabalho docente, visando à educação como compromisso de todos os envolvidos, com o foco no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Essa possibilidade de constituição do coletivo, de trabalho colaborativo ou conjunto, de interações com compromisso mútuo e de educação continuada se concretiza por meio das ações coletivas e individuais, pelas intencionalidades dos profissionais envolvidos e declaradas no PPP das Unidades Escolares, como compromisso de todos.

A atuação do gestor, articulador maior do trabalho pedagógico da escola, juntamente com supervisores e coordenadores pedagógicos, é fundamental para que a coordenação pedagógica não se concretize apenas como trabalho individual, que levaria ao isolamento profissional, mas como trabalho de interação conjunta.

Dessa forma, compreendemos que a **organização do trabalho** do coordenador pedagógico na Semestralidade, implica a conexão de várias vertentes da comunidade escolar para promover unidade e participação coletiva. Todavia, com este formato de semestralidade e a limitada formação pedagógica dos coordenadores, torna-se inviável a ação do Coordenador Pedagógico nestas escolas. Adiante voltaremos a abordar sobre este assunto.

Após compreendermos como se dá a organização do Ensino Médio no DF, é importante investigar o documento que guia a organização curricular da Educação Básica no DF: o Curriculum em Movimento.

**O Currículo em Movimento**, um documento da SEEDF é o norteador da organização curricular da Educação Básica, possibilitando uma gestão democrática do Sistema de Ensino Público no Distrito Federal.

A Emenda Constitucional nº 59, de 2009, instituiu a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em setembro de 2013 na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania da Câmara ratifica, na terceira meta, a universalização do Ensino Médio, constituindo a faixa etária de 15 a 17 anos para essa etapa da Educação Básica. Isso denota que o Ensino Médio assume definitivamente o status de Educação Básica e de caráter obrigatório para todos os jovens entre 15 e 17 anos, sendo assegurada a oferta gratuita, inclusive para os que não tiverem acesso a ele na idade certa. (BRASÍLIA, 2018)

Destarte, o PNE sugere institucionalizar programa nacional de diversificação curricular do Ensino Médio, a fim de estimular abordagens interdisciplinares sedimentada pela relação entre teoria e prática, discriminando-se conteúdos obrigatórios e conteúdos eletivos articulados em dimensões temáticas, tais como ciência, trabalho, tecnologia, cultura e esporte, apoiados por meio de ações de aquisição de equipamentos e laboratórios, produção de material didático específico e formação continuada de professores. Em relação à qualidade social da educação, o art. 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica prevê como centrais no processo educativo o estudante e as aprendizagens, o que pressupõe o atendimento aos seguintes requisitos:

I – revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;

II – consideração sobre a inclusão, valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade;

III – foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;

IV – inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como foco a aprendizagem do estudante.

Em relação a organização do currículo, o art. 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) estabelece quatro áreas do conhecimento - Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas - e estabelece que o tratamento metodológico dos conteúdos deve evidenciar a contextualização e a interdisciplinaridade para a articulação e o fortalecimento de saberes para a apreensão e a intervenção na realidade a partir da cooperação. (BRASÍLIA, 2019)

**A consolidação deste currículo ocorrerá através do PPP** das instituições de ensino e a elaboração desse documento é construída de forma colaborativa e democrática com toda comunidade escolar, promovendo reflexões sobre o papel social da escola. Compreendemos, a relevância do PPP, no sentido de fazer valer a identidade da escola. No próximo tópico, investigaremos como se dá a participação do Coordenador Pedagógico na constituição desse documento.

### **3.1. A Participação do Coordenador na Efetivação do Projeto Político Pedagógico**

Diante desta realidade da escola pública de Ensino Médio, retratada anteriormente, qual o espaço de atuação do Coordenador Pedagógico? Como interligar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) com o Currículo em Movimento?

Para fundamentar o Currículo em Movimento, a SEEDF utilizou ideias da Teoria Crítica, bem como da Teoria Pós-crítica.

“O movimento deste Currículo é político, pedagógico, flexível, transformador, crítico, reflexivo, diverso, libertador de correntes, sejam ideológicas, científicas, filosóficas... O movimento é vida, é verdade prenhe de realidade, é senso comum e ciência, é relação teoria e prática, é elemento de poder. Poder como possibilidade de constituição da práxis transformadora da realidade social”. (SEEDF, 2018, p.79)

Considerando o contexto social, econômico e cultural dos estudantes, o Currículo em Movimento tem como base os fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

A democratização do acesso à escola para as classes populares requer que esta seja reinventada, tendo suas concepções e práticas refletidas e revisadas com vistas ao atendimento às necessidades formativas dos estudantes, grupo cada vez mais heterogêneo que adentra a escola pública do DF. (SEEDF, 2018, p.30)

Para a SEEDF, a função formativa da avaliação é o que mais agrega ao projeto de ensino público democrático e obrigatório. Assim, para que o Currículo em Movimento seja aplicado é importante que esteja alinhado ao Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), um documento que regulamenta as estratégias pedagógicas da instituição e é construído coletivamente pela comunidade escolar.

Refletir sobre a elaboração do Projeto Político Pedagógico e a participação do Coordenador nesse processo, nos leva a compreender que trata-se de um documento norteador de todo o fazer pedagógico da escola, promovendo avanços e novas possibilidades de ensino. O PPP é o instrumento que garante um trabalho coletivo direcionado aos fins educacionais. Nas palavras de Veiga (1995, p. 14)

[...] o projeto político pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como a organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola em sua globalidade.

Etimologicamente, a palavra projeto advém do latim *projectu*, que denota lançar para diante (VEIGA, 1995, p. 12). Esse documento é construído e planejado coletivamente, e, portanto, um instrumento de caráter democrático, que visa a organização do trabalho pedagógico em prol do exercício pleno da cidadania dos envolvidos no processo. É político, pois é articulado com os interesses do coletivo, comprometendo-se com as necessidades reais da população. É, prioritariamente, pedagógico, pois desenha as práticas educativas

peculiares a cada escola, na organização do trabalho pedagógico. Sobre isso, Marques, citado por Veiga (1995, p. 13) nos adverte:

Político e Pedagógico têm assim um significado indissociável. Nesse sentido é que se deve considerar o projeto político pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão de problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que “não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva.

Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender que o Projeto Político-Pedagógico caracteriza a autonomia da escola. Ele tem uma função de suma importância no sentido de orientar a escola e ajudar a direcionar o caminho a seguir. Mesmo que mantida pelo Estado, a escola precisa exercer a sua própria identidade pelo seu Projeto Político Pedagógico. Do mesmo modo, esse projeto deve ser construído em conjunto com os agentes que participam da rotina escolar (professores, alunos, pais e funcionários). O PPP é um instrumento que possibilita a todos investirem e acompanharem as metas propostas para a escola, pois é um documento público e de livre acesso. Veiga (1999, p. 11) considera que:

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe deem as condições necessárias para leva-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino.

Entendemos que a construção coletiva do projeto se faz necessária para que não haja hierarquização de poderes de decisão, pois segundo Veiga (1999, p. 31) o processo democrático de decisões visa "superar os conflitos, eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias". Desse modo, descentralizar o poder de decisão na construção do Projeto Político-Pedagógico é resultado do respeito pela cultura escolar e pela necessidade que cada escola tem de exercer sua autonomia além de construir sua própria identidade. Reforçamos que nenhuma escola é igual a outra e cada instituição tem suas singularidades, pois são compostas por elementos diferentes: sujeitos, localidades, necessidades, agentes escolares, contextos socioculturais e econômicos. Nesse sentido, cada

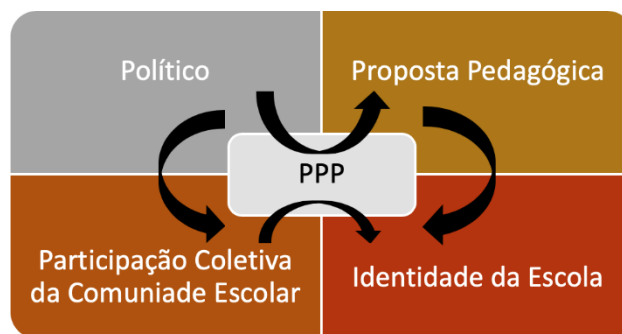
escola exige um Projeto Político-Pedagógico único, construído coletivamente a partir de suas necessidades.

Entendemos que o **Coordenador Pedagógico** acompanhe a construção e execução do PPP seja um dos maiores desafios de suas atribuições, pois como vimos, cada escola possui uma identidade, sua cultura, mesmo que a SEEDF predetermine a organização da escola por meio de Diretrizes ou políticas de educação, é basilar que este profissional compreenda a visão do macro na gestão e organização da escola, para que numa visão micro, organizar e administrar os interesses da comunidade com a dinâmica real da escola em que está situado. Nesse sentido, é importante que sua atuação ocorra com legitimidade e organização pautada nos interesses da escola. Assim, refletindo sobre a prática desse Coordenador Pedagógico, na perspectiva da teoria crítica segundo Sander (1984, p.143):

[...] a teoria crítica se propõe a investigar a natureza humana dos fenômenos históricos e dos fatos econômicos em função da qualidade de vida humana coletiva. Ou seja, a teoria crítica adota um pensamento humanista ao invés da postura racionalista do positivismo ou da postura determinista de algumas vertentes marxismo [...] aplicada a educação, a escola se preocupa com os interesses a que serve a escola, seus alunos, professores, pessoal técnico e administrativo. Ela se preocupa em explicar os valores e a cultura dominante da escola, no sistema de ensino e na sociedade. Ela se propõe a conceber instituições e sistemas de ensino para a emancipação humana. Ela utiliza o método dialético como instrumento para estudar e entender as contradições que caracterizam a educação em termos de teoria educacional e realidade pedagógicas, em termos de reprodução e construção do conhecimento, e em termos de dominação e emancipação dos participantes da escola no contexto global da sociedade.

Assim, ao inquirirmos sobre a participação do Coordenador Pedagógico na implementação do PPP, pressupomos que ele tenha uma postura integradora que permita realizar um trabalho coletivo, proporcionando ao grupo manifestação das suas ideias e pensamentos, a fim do bom funcionamento da escola. O PPP se constitui em “célula tronco” da escola, mas, ao mesmo tempo, a representação, o retrato, dos anseios da comunidade escolar (**Figura 4**).



**Figura 4** – Célula do Projeto Político Pedagógico

**Fonte:** Da autora (2019).

O PPP deve se constituir democraticamente articulado e comprometido com os interesses reais e coletivos da comunidade escolar, promovendo agrupamento e engajamento. Sua composição é prevista em células distintas, por setores independentes (corpo docente, corpo discente, órgãos colegiados, Equipe técnico pedagógica, Direção, Equipe Administrativa, e outros) que estão intensamente conectados pela dinâmica de funcionamento da instituição promovendo um dinamismo dialético como apresentam as setas na **Figura 4**.

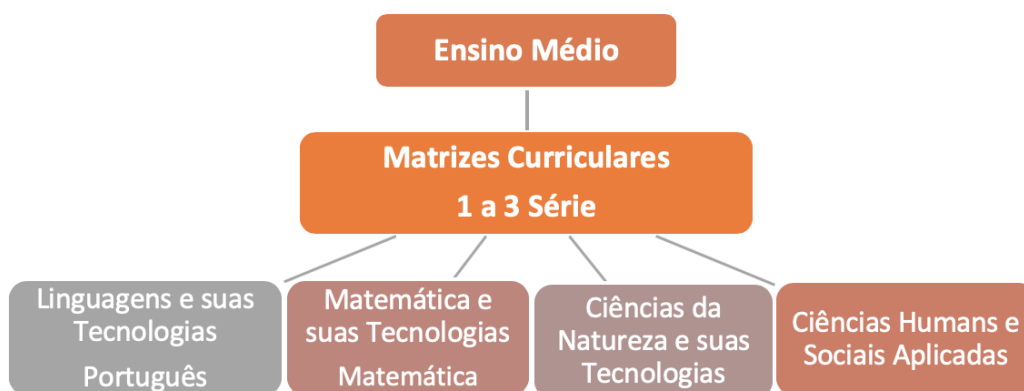
Prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e no Plano Nacional de Educação, de 2014, a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>5</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)<sup>6</sup>. O documento foi homologado para a etapa do Ensino

<sup>5</sup> BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: . Acesso em: 23 mar. 2019

<sup>6</sup> BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

Médio em 14 de dezembro de 2018, unindo-se aos outros segmentos; Educação Infantil e Ensino Fundamental integrando em um único documento: a BNCC da Educação Básica. Na BNCC, o Ensino Médio está organizado em quatro áreas do conhecimento, conforme determina a LDB (**Figura 5**).

**Figura 5.** Organização das 4 áreas do Ensino Médio.



**Fonte:** Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2017)

De acordo com a BNCC

[...] a organização por áreas, não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino.

Desde 1990, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) acompanha e avalia o sistema educacional no país via Sistema Nacional da Educação Básica (Saeb). Outros mecanismos de avaliação também são empregados, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Complementando o processo, conforme destaca Almeida (2015), o uso de indicadores como taxas de escolarização, rendimento escolar e conclusão de estudos é relevante para a gestão educacional, situação em que as instituições de ensino elaboram estratégias para o planejamento e

administração escolar considerando estas informações, uma vez que os indicadores possuem parâmetros quantitativos e qualitativos que permitem avaliar se os objetivos educacionais estão sendo alcançados ou se há necessidade de intervenção.

### **3.2 A Política Educacional e o Papel do Coordenador Pedagógico na Escola de Educação Básica do Distrito Federal**

Segundo o regimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal, mais precisamente, a Portaria 395 de 14 de dezembro de 2018, diz respeito ao desenvolvimento das atividades da Coordenação Pedagógica nas escolas públicas do Distrito Federal (2018, p. 7-10):

**Art. 44.** Para o exercício das atividades de Coordenador Pedagógico Local o servidor deve: I - ser Professor de Educação Básica, integrante da Carreira Magistério Público do Distrito Federal;

II - Ser escolhido pelos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal da UE/ UEE/ ENE;

III - Ter, no mínimo, três anos de efetivo exercício em regência de classe ou, caso não atenda este requisito, ter sua escolha justificada por seus pares, por meio de registro em Ata;

IV - Conhecer e implementar o PPP da UE/ UEE/ ENE;

V - Ter habilitação compatível com a etapa/ modalidade da Educação Básica atendida na UE/ UEE/ ENE;

VI - No caso do CEP – Escola Técnica de Saúde de Planaltina ter formação específica na área do curso de atuação e registro junto ao órgão de classe (Coordenadores Pedagógicos Locais de Estágio Supervisionado de cada Curso Técnico);

VII - No caso da Escola Bilíngue LIBRAS e Português Escrito de Taguatinga (EBT), ser bilíngue (LIBRAS e Língua Portuguesa) e ter aptidão comprovada, conforme Portaria própria;

VIII - No caso dos Programas de Educação Precoce, dos CEEs e do CEEDV, ter aptidão comprovada, conforme Portaria própria;

IX - No caso das unidades escolares do Campo, ter, comprovadamente, curso na área de Educação do Campo, necessariamente certificado pelo EAPE ou pela UnB, considerando a necessidade de tal curso estar em conformidade com a implementação da política pública de Educação do Campo na SEEDF, estar matriculado ou, ainda, assinar termo de compromisso de que, mediante a oferta de curso de Educação do Campo pelo EAPE, nele matricular-se-á.

§1º Fica vetado aos professores que atuam no Projeto Educação com Movimento atuar como Coordenador Pedagógico Local no Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

§2º O professor que foi contemplado no Procedimento de Remanejamento Interno e Externo com bloqueio de carência deve respeitar o disposto na Portaria nº 388, de 05 de setembro de 2017.

**Art. 45.** As atribuições dos Supervisores e dos Coordenadores Pedagógicos Locais são aquelas definidas no Regimento Escolar das UEs/ UEEs / ENEs da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, em vigor.

§1º Os Coordenadores Pedagógicos Locais devem participar de reuniões e de cursos de formação continuada promovidos pelo EAPE e pela SUBEB, recebendo instruções para o desempenho das atribuições específicas.

§2º Em cumprimento às Recomendações nº 003/2014 e nº 001/2016, da Promotoria de Justiça de Defesa da Educação – PROEDUC, do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios – MPDFT, caso falte professor regente na UE/ UEE/ ENE, a equipe gestora, em especial, os Supervisores Pedagógicos e os Coordenadores Pedagógicos Locais, nesta ordem, devem assumir a regência das turmas, de forma a não haver prejuízo para os estudantes.

A partir desta Portaria ressaltamos alguns aspectos importantes sobre o cargo de coordenador pedagógico:

- São escolhidos por meio de votação dos professores de seu segmento, pelo período de um ano e após esse período ocorre uma nova eleição.
- Possuir, no mínimo, três anos de efetivo exercício em regência de classe ou, caso não atenda este requisito, ter sua escolha justificada por seus pares, por meio de registro em Ata.
- Habilitação compatível com a etapa/ modalidade da Educação Básica atendida na UE/ UEE/ ENE.
- Caso falte professor regente na UE/ UEE/ ENE, a equipe gestora, em especial, os Supervisores Pedagógicos e os Coordenadores Pedagógicos Locais, nesta ordem, devem assumir a regência das turmas.

Nossa inquietação partiu da preocupação em relação ao papel do coordenador desenhado na Portaria 395 da SEEDF. Como se constata, para a SEEDF o coordenador é um profissional que é eleito anualmente pelo segmento. Entretanto, mesmo eleito pelos professores, a SEEDF é quem determina o seu trabalho. A princípio consideramos uma compreensão equivocada que a SEEDF e os professores adotaram para delinear o papel do Coordenador Pedagógico.

Partimos da proposição de que, mesmo escolhendo os coordenadores, é quase impossível um Pedagogo assumir essa função no Ensino Médio, pois o quadro de professores desse local (Escola de Ensino Médio) é composto, em sua totalidade, por professores especialistas (licenciados). A partir da pesquisa, conseguimos delinear melhor o perfil e o papel do Coordenador Pedagógico nesse segmento, conforme o que é citado no caderno de orientações Pedagógicas desenvolvido pela SEEDF.

Neste caderno de Orientações pedagógicas, Projeto Pedagógico e Coordenação Pedagógica (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 34), cabe ao coordenador pedagógico as seguintes atribuições:

- Discutir o entendimento de teoria e de prática, mostrando que as referências para a construção de teorias são sempre as práticas constituídas pela humanidade. (Muitos textos, vídeos podem auxiliar o coordenador na condução desse debate).
- Ouvir os professores para identificar suas demandas práticas e recomendar estudos que auxiliem na reflexão sobre o trabalho pedagógico. À medida que forem compreendendo os aspectos envolvidos sem suas práticas e ampliando seu campo de visão sobre o trabalho, os professores perceberão a necessidade das discussões e estudos teóricos na Coordenação Pedagógica.
- Criar mecanismos que favoreçam a articulação da teoria à prática nos momentos de estudos, planejamentos, discussões. Para isso, podemos recorrer à Oficina Pedagógica da Coordenação Regional de Ensino para inserir atividades nas coordenações pedagógicas que vão ao encontro do desejo e necessidade do professor, aproveitando para promover uma discussão teórica sobre o jogo, sobre o material didático que será confeccionado.
- Solicitar aos professores sugestões de textos, reportagens, livros que tenham lido, estudado e que recomendam ao grupo. Os professores gostam de compartilhar suas leituras, experiências, sugestões didático-metodológicas.
- Identificar professores com práticas pedagógicas interessantes para realizarem oficinas com o grupo.

Vimos que as atribuições requeridas ao coordenador, pela secretaria, remetem a um trabalho articulado em que ele se relaciona com todos os sujeitos da escola promovendo formação continuada e mediação na construção do PPP, dentre outras atividades pedagógicas. No **Quadro 3** apresentamos o quantitativo de coordenadores por turma.

**Quadro 3.** Quanto ao quantitativo de coordenadores por turma nas escolas públicas do DF.

Modalidade Etapa	EI	EF1	EF2 EJA2	EM EJA3	Nº de Coord
<b>Quantidade de turmas</b>	6 a 15 turmas				1
	16 a 29 turmas				2
	30 a 45 turmas				3
	46 a 50 turmas				4
	Superior a 60 turmas				5

**Fonte:** Distrito Federal (2017, p. 10).

**Legenda:** EI (Educação Infantil), EF1 (Ensino Fundamental – anos iniciais), EF2 (Ensino Fundamental – anos finais), EJA2 (EJA – 2º segmento), EM (Ensino Médio) e EJA3 (EJA – 3º segmento).

O levantamento dos dados informados na Portaria 395, de 14 de dezembro de 2018 da Secretaria de Educação demonstra que o número de coordenadores por turma pode ser insuficiente para atender à demanda deste profissional que, além das atribuições inerentes ao seu cargo, eventualmente tem que exercer outras funções, como: auxiliar e/ou substituir professor, técnico administrativo, gestor, entre outras atividades que desvinculam a sua prática pedagógica; como nos mostrou a pesquisa.

### 3.3 A Prática Pedagógica do Coordenador Pedagógico

Afinal, quem deveria desenvolver a função de Coordenador Pedagógico nas escolas públicas do Distrito Federal? Realizar essa pesquisa nesse segmento ocorreu pelo fato de que os coordenadores eleitos nesse local geralmente são professores especialistas (Licenciaturas) e não Pedagogos. Como dito anteriormente, o coordenador especialista não possui os conhecimentos e saberes necessários para atuar nesse segmento devido a sua formação específica. A esse respeito, Libâneo (1996, p. 128) nos faz refletir:

[...] quando se atribui ao pedagogo as tarefas de coordenador e prestar assistência pedagógico-didática ao professor, não se está se supondo que ele deva ter domínio dos conteúdos-métodos de todas as matérias. Sua contribuição vem dos campos de conhecimento implicados no processo educativo-docente, operando uma intersecção entre a teoria pedagógica e os conteúdos-métodos específicos de cada matéria de ensino, entre os conhecimentos pedagógicos e da sala de aula.

Ao pensar nesse viés, defendemos a posição de que o ideal para exercer essa função, deve ser aquele que tem uma formação pedagógica para lhe permitir aprofundar-se nos conhecimentos e saberes necessários para o pleno exercício dessa profissão. Diante disto, encontramos em Domingues (2014, p. 27) que:

Nessa perspectiva, torna-se desejável que a formação inicial do coordenador pedagógico seja em curso de Pedagogia, visto que os conhecimentos advindos dessa formação dariam suporte teórico e prático para a formação desse profissional, pois subsidiado pelos estudos da teoria da educação, da didática, das metodologias específicas e das disciplinas relacionadas às ciências da educação, atrelados as experiências pessoais e profissionais vividas, comporiam uma rede de saberes e fazeres que daria suporte à prática de formador voltada para uma ação pedagógica crítica.

Domingues (2014) reafirma o quanto a formação pedagógica é relevante para o desempenho das funções do coordenador, no sentido de intervir no campo do conhecimento didático-pedagógico e visar à melhoria da aprendizagem dos alunos. Também são atribuições do coordenador pedagógico: dar suporte organizacional e pedagógico aos professores da escola, contribuir para a redução da evasão escolar e reprovação, para o aumento do rendimento escolar e para a ênfase na formação integral do indivíduo.

Se analisarmos o ambiente escolar, poderemos perceber que é difícil haver um desenvolvimento educacional profícuo sem a figura do Coordenador Pedagógico. Este profissional é quem subsidia e organiza o trabalho docente favorecendo os processos de ensino aprendizagem. Alguns professores em início de carreira passam por crises e dúvidas, gerando incertezas e medos que comprometem diretamente seu fazer docente. No caso de professores mais experientes, eles podem trazer consigo certezas, dificuldades em se adaptar às novas tecnologias e aos fatores sociais, que poderão comprometer sua prática em sala de aula. Para tanto, o Coordenador Pedagógico proporciona momentos de estudos e partilha de experiências num ambiente de colaboração e confiança.

Assim, o papel do coordenador pedagógico na escola apresenta-se incorporado a um trabalho desenvolvido coletivamente, no sentido de promover uma organização, coerente e dinamizadora no ambiente educacional; além de se atender aos princípios administrativos que são de interesse da gestão escolar

e do corpo docente, tendo em vista buscar atender aos princípios pedagógicos e sociais durante todo ano letivo. É importante ressaltar que a figura do coordenador não deveria ser de disciplinador ou fiscalizador, deixando de se envolver com os outros atores imbricados nos processos de ensino aprendizagem.

Entretanto, entendemos que nem sempre o Coordenador Pedagógico consegue trabalhar sob essa perspectiva formadora devido às muitas atribuições que lhe são impostas na escola. É preciso uma clara definição sobre o trabalho desse profissional na instituição, que muitas vezes esbarra na própria gestão da escola. Sobre esse assunto Soares (2012, p. 27) discorre que:

O que prevalece, no entanto, em muitas realidades educacionais, não atende a essa necessidade, visto que a direção escolar, nesses casos, encontra-se demasiadamente focada nas questões burocráticas, e a coordenação pedagógica na resolução de problemas decorrentes de uma gestão escolar tecnicista e pragmática. Mesmo que a Coordenação Pedagógica tem clara sua responsabilidade de organizar o trabalho pedagógico da escola, na maioria das vezes, pode não encontrar respaldo e autonomia por parte da direção escolar

Nesse contexto é interessante ao Coordenador Pedagógico desenvolver um trabalho compartilhado com a gestão da escola. Quando o diretor enxerga o coordenador como um agente de formação nesse espaço, sua prática tende a acontecer de forma fluida e transformadora, se ambos assumirem o papel de mediadores na construção dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Por conseguinte, cabe ao Coordenador Pedagógico, a despeito das adversidades cotidianas, trabalhar de forma integral tendo como foco o desenvolvimento dos alunos. Assim, o coordenador terá uma atuação relevante se ajudar, principalmente, o professor investigar, indagar e criar. O papel desse profissional torna-se significativo ao permitir que o professor compreenda e analise a escola em que está, de tal maneira que possa conviver de forma mais justa e consciente, por meio de uma relação dialética e comprometida desse profissional com a educação e com os demais sujeitos envolvidos no processo. Para Domingues (2014, p. 26):



O trabalho do Coordenador Pedagógico, no século XXI, como gestor dos processos de formação, tem especial importância pela possibilidade de condução de uma reflexão que produza a consciência das identidades possíveis frente às discontinuidades da contemporaneidade, das determinações das políticas públicas e das necessidades educativas da comunidade.

Desse modo, entendemos que a mediação pedagógica deste profissional pode ser significativa junto aos docentes, mas não é a determinante, pois uma construção coletiva se faz necessária ao longo do processo educativo, trazendo benefícios aos sujeitos que participam dos fazeres educacionais.

#### **4. METODOLOGIA DA PESQUISA**

A pesquisa objetivou contribuir para a reflexão acerca da importância da organização do trabalho do Coordenador Pedagógico em uma escola do Ensino Médio do DF. O caminho ao qual optamos por desenvolver este trabalho é de natureza qualitativa que segundo Creswell (2010 p. 26):

[...] é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados epicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados.

Mesmo apresentando alguns dados quantitativos, estes constituem-se apenas ilustrativos, no sentido de contribuir com a problemática da pesquisa. Assim, optamos pela metodologia qualitativa por oferecer a possibilidade da utilização de métodos que aproximam os envolvidos na pesquisa de diversas formas, seja por meio de entrevistas, questionários, gravações de áudio ou acompanhamento do exercício da função daqueles inseridos na pesquisa.

Visando ser fiel aos princípios em que fui forjada, optei por uma aproximação ao Método do Materialismo Histórico Dialético (MHD). Este método na pesquisa é a melhor maneira para se captar a realidade, possibilitando ao pesquisador colocar-se no lugar do outro. Fazer uso do MHD, mesmo que seja por aproximação, nos leva a refletir sobre o dado em direção ao desvelamento das múltiplas determinações do real. Assim sendo, o que é visível aos olhos não pode nos bastar, pois o conhecimento da realidade, em sua objetividade, requer a visibilidade da máxima inteligência dos homens. Nesse sentido, buscar no Materialismo Histórico Dialético os fundamentos para o trabalho de pesquisa é também uma questão ético-política.

##### **4.1. Materialismo Histórico Dialético**

O Materialismo Histórico Dialético (MHD) traz em sua concepção a materialidade do objeto de estudo, isto é, a estruturação que compõem o todo

articulado do papel do Coordenador Pedagógico na escola. O Histórico aqui neste cenário contextualiza todos os aspectos históricos que compõem a realidade social, cultural e política em que a coordenação está inserida. E a dialética, dentro do MHD, parte da contradição/mediação que há no objeto de pesquisa e na realidade em que está localizado.

Destarte, MHD para Netto (2011, p. 31) é:

Extraída, da análise da realidade histórica e expressamente materialista, é esta determinação das relações entre o ser e a consciência dos homens em sociedade que permitirá Marx avançar, na segunda metade dos anos 1840, na sua análise da sociedade burguesa. [...] O ser social – e a sociabilidade resulta elementarmente do trabalho, que constituirá o modelo da práxis – é um processo, movimento que se dinamiza por contradições, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas contradições impulsionam a outras superações. [...] Engels o recordará bem mais tarde, já estudavam – ele e Marx – de posse de “uma grande ideia fundamental”, que extraíram de Hegel: a ideia “de que não se pode conceber o mundo como um conjunto de coisas acabadas, mas como um conjunto de processos.

Karl Heindrich Marx, filósofo alemão do século XIX, criou uma teoria do ser social na época da revolução industrial. Este filósofo estudou como se materializa a sociedade de classes. Dessa forma, dedicou seus estudos a compreender a crise do feudalismo para contextualizar a modernidade a partir da produção material. Ele percebeu que enquanto os burgueses eram alçados à categoria de classe dominante, os trabalhadores eram expropriados de seus trabalhos manuais, de seus conhecimentos que eram passados de geração em geração, sujeitando-os a dominação. Conforme esclarece José Netto (2011 p. 38):

Marx está convencido, em função dos estudos históricos que já realizara, de que a “sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção”. E deixa bem claro que o conhecimento rigoroso da sua produção material não basta para esclarecer riqueza das relações sociais que se objetivam no marco de uma sociedade assim complexa; por exemplo, no trato da cultura, Marx, enfatiza a existência de uma “relação desigual do desenvolvimento de produção material face à produção artística” e assinala ainda a dificuldade para clarificar “de que modo as relações de produção como relações jurídicas, seguem um desenvolvimento desigual”.

Marx acredita que os homens se tornam o que são de acordo com o contexto histórico, portanto, tais condicionantes levaram-no a afirmar que o homem é um ser que se objetiva por meio do trabalho, pois ao criar ferramentas e agir na natureza, ele promove cultura. Esse ser apresenta uma programação estruturada e contextualizada, diferentemente dos outros seres vivos. Alberto Tosi Rodrigues (2006, p. 33)

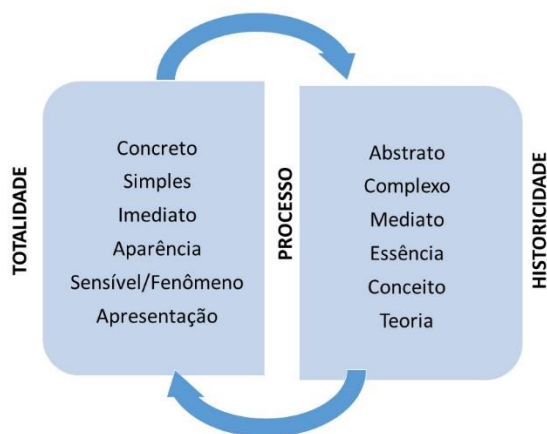
É por intermédio do trabalho que o homem muda a natureza, colocando-a a seu serviço. Ele planta, colhe, caça, pesca; enfim, vive através de seu trabalho. Na medida em que o ser humano se reproduz, através das relações sexuais entre homem e mulher, esse processo se expande pelo aumento natural da população. Ao mesmo tempo, para melhor desincumbir-se de sua tarefa de produção da vida material o homem desenvolveu instrumentos de trabalho, que cada vez mais foram funcionando como extensões e como aumento das capacidades do corpo humano. Em vez de cortar ou quebrar com as próprias mãos, inventou a machadinha de pedra, depois de material cortante etc. Domesticou animais para fazer o trabalho mais pesado, desenvolveu técnicas de cultivo (como irrigação ou escolha de terrenos) para potencializar o resultado dos seus esforços. Com seu gênio e a capacidade de raciocinar que falta aos outros animais, o homem foi cada vez sendo mais capaz de aumentar e melhorar os resultados obtidos pelo trabalho que realizava com o suor do seu rosto.

Ao tomar o MHD para a presente pesquisa foi determinante, tendo em vista que, o método nos permitiu visualizar o coordenador pedagógico, o sujeito da pesquisa, como um ser social que se objetiva ao se defrontar com a sua realidade, constituindo, assim, o trabalho do coordenador pedagógico. Sobre isso Vieira (2014, p. 02) ressalta:

A abordagem crítico-dialética reconhece a ciência como produto da história, da ação do próprio homem, que está inserido no movimento das formações sociais. Nesse sentido, encara a ciência como uma construção decorrente da relação dialética entre o pesquisador e o objeto envolvidos em determinada realidade histórica. O processo de construção do conhecimento vai do todo para as partes e depois das partes para o todo realizando um círculo de síntese conforme o contexto, com necessidade de aproximação, e às vezes, de afastamento do pesquisador da relação ao objeto.

Dessa forma, entendemos que o MHD se mostra como a melhor maneira de se explicar a realidade, porque nos permite compreender os fatos em sua totalidade. A figura 6, na página abaixo, explicita o método.

**Figura 6** – Teoria do Conhecimento no Materialismo Histórico Dialético



**Fonte:** Da autora a partir de Erlando Reses (2019).

Para a pesquisa foram selecionadas as seguintes categorias (**Figura 7**): **historicidade, trabalho, contradição e mediação**. De acordo com Marx & Engels (2010, p. 107) *apud* Netto, (2011, p. 57) “[...] a concepção da história é sobretudo um guia para o estudo [...]”. assim, é necessário revisitar a história em todos os detalhes para, pelas contradições e mediações compreender as condições de existência das diversas formações sociais.

**Figura 7** – Categorias do objeto de estudo



**Fonte:** Da autora (2019)

A **historicidade** deverá revelar o histórico social do objeto de pesquisa e dos sujeitos envolvidos na práxis educativa, do modo que se caracteriza por descrever como surgiu o papel do Coordenador Pedagógico na educação, para então, conhecer a materialidade do real em que constitui os desafios e problemas que este profissional enfrenta em seu cotidiano.

Após conhecer a realidade da história em que está inserido o Coordenador Pedagógico, compreenderemos como se dá a sua prática educativa nesta atuação. Nesse sentido, estamos nos referindo a categoria **trabalho** que para Victor Paro (2013, p, 13)

O conceito do homem, no sentido histórico, é naturalmente o de um ser de vontade, por isso é sujeito. [...] Ele alcança tais objetivos através do trabalho. Constitui o trabalho dessa forma, mediação para alcançar um fim. O trabalho é uma necessidade do homem, faz parte de sua existência.

Nesse caso, salientamos que o trabalho para o Coordenador Pedagógico se constitui em atuar como articulador que desempenha sua prática educativa de modo multifacetado, trabalhando com toda comunidade escolar, o que implica a categoria **mediação**. Segundo Netto, (2011, p. 57) “Tais relações nunca são diretas; elas são mediadas não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas sobretudo, pelas estruturas peculiares de cada totalidade. ”

A **contradição** implica que, na realidade social, a prática do Coordenador Pedagógico está em constante mudança. Para Netto, (2011, p. 57) “A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem das estruturas de cada totalidade – e, novamente, não a fórmulas/barras apriorísticas para determina-las”. A contradição traz a dialética ao revelar que muitas vezes este profissional exerce uma função contrária ao papel que deveria ser exercido, de acordo com as diretrizes das suas práxis. Assim, pelo MHD pretendemos encontrar a contradição na atuação do coordenador pedagógico aqui investigado.

## 4.2. Forma da Pesquisa Metodológica

A pesquisa se classifica como documental e de campo em que se pretendeu conhecer a organização das escolas públicas do Ensino Médio do DF e como se deu a regulamentação da prática do Coordenador Pedagógico nesse segmento. No que se refere à pesquisa documental, segundo Gil (2008 p. 51):

[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.

O Ensino Médio no Distrito Federal, vem passando por mudanças e atualmente a semestralidade é a opção teórico-metodológica alternativa à clássica seriação no Ensino Médio, que foi aprovada no Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), em 03 de dezembro de 2013, pelo Parecer 229/2013. Para que pudéssemos compreender melhor essa organização, recorreremos a coleta e análise de dados.

Quanto a pesquisa de campo, Gil (2008 p. 55) afirma que:

[...] o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa. [...] estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes. Assim, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação.

O estudo de campo no permitiu analisar fatos reais para intervir buscando soluções para um problema específico. Para esse fim, é indispensável que ocorra a pesquisa de campo, que inclui a investigação de fatos e fenômenos exatamente como acontece na vida real, coletando dados referentes aos eventos

e, por conseguinte, a análise e interpretação desses dados, com base numa fundamentação teórica sólida objetivando compreender e explicar o problema investigado.

#### 4.3. *Locus* e Instrumentos de Dados para a Pesquisa

Para desenvolver a pesquisa realizou-se coleta de documentos da escola investigada, entrevistas com coordenadores e questionários com professores. As técnicas de coleta de dados utilizadas nesse trabalho constituíram na análise de documentos disponibilizados on-line no site da Secretaria de Educação e mesmo da unidade escolar, como o Regimento Interno da Secretaria de Educação do Distrito Federal, em versão recente, atualizada em 2018, Portarias e o Projeto Político-Pedagógico da unidade de ensino, o que possibilitou conhecer mais detalhadamente as propostas, projetos e atividades desenvolvidos pela escola, sua especificidade e perspectiva educativa. Outrossim, houve a aplicação de questionários para 26 professores desta unidade escolar, contendo perguntas abertas e fechadas, bem como entrevistas realizadas com os coordenadores pedagógicos dessa escola, que foram realizadas nos meses de março de 2019. Destarte, foram adotados os seguintes instrumentos de pesquisa (**Quadro 4**):

**Quadro 4.** Instrumentos de pesquisa

Instrumento	Data	Local	Atores
Questionário	Março de 2019	Escola Pública da Ceilândia	26 Professores
Entrevista	Março de 2019	Escola Pública da Ceilândia	03 Coordenadores
Entrevista	Março de 2019	SUBEB-SEEDF	03 Coordenadores

**Fonte:** Da autora (2018)

Dois *lôcus* de pesquisas foram escolhidos. O **primeiro**, foi uma escola pública da SEEDF, situada na região administrativa de Ceilândia, a mais populosa cidade do Distrito Federal. A escolha por essa escola optou-se por: i. escola de ensino médio da rede pública de ensino do DF; ii. iii. pelo fato de ter o



maior número de Coordenadores atuando<sup>7</sup>. Nesse sentido, a pesquisa abrangeu um maior número de Coordenadores e professores, possibilitando uma coleta de dados enriquecedora.

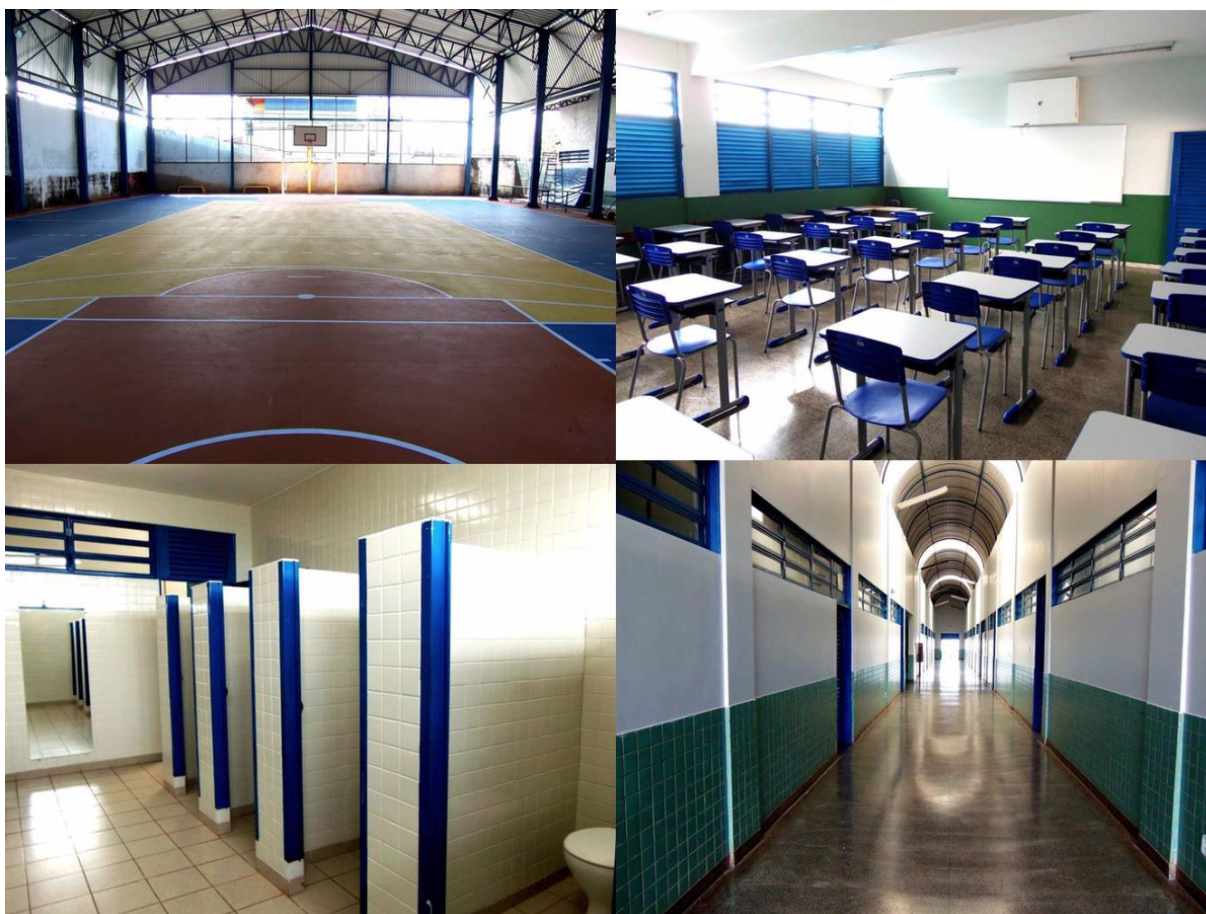
O Centro de Ensino Médio, que constitui a unidade de análise, está localizado na Ceilândia, uma das regiões administrativas mais populosas do Distrito Federal, com 398.374 habitantes, numa área total de 230,30 km<sup>2</sup>. De acordo com o PPP da escola, estudam cerca de 2500 alunos na Educação Básica, Educação de Jovens e adultos, Ensino Especial e Educação Integral, totalizando **78** Turmas. Contemplando o Projeto Político Pedagógico estão assim organizados:

- Matutino – 34 turmas **de Ensino Médio em regime de semestralidade;**
- Vespertino –8 turmas de 8º ano, 10 turmas do 9º ano do Ensino Fundamental em regime de Ciclo das aprendizagens, 3 turmas de Ensino Especial DI, 1 turma de TGD e 4 turmas de EJA interventivo, totalizando 26 turmas no vespertino.
- Noturno – 18 turmas de Educação de Jovens e Adultos, sendo 4 turmas do primeiro segmento, 4 turmas do segundo segmento e 10 turmas do terceiro segmento.

Conta com 33 salas de aula, 3 laboratórios (Química, Física e Biologia), 2 salas de artes plásticas, 2 laboratórios de informática, sala de educação física, biblioteca, sala de leitura, cantina, auditório, sala de bandas, sala de recursos, teatro de arena, 3 quadras poliesportivas descobertas e uma quadra poliesportiva coberta, um ginásio coberto com banheiros feminino e masculino, além de uma pista de atletismo necessitando de recuperação **(Figura 8)**.

---

<sup>7</sup>De acordo com a portaria 395 de 14 de dezembro de 2018 da SEEDF, instituições com mais de 60 turmas, devem ter em seu quadro cinco Coordenadores Pedagógicos.

**Figura 8.** Espaços da Escola pesquisada.

**Fonte:** Da autora (2018)

O **Quadro 5**, nos mostra o quantitativo dos servidores e terceirizados dessa escola. Ao todo são: 114 servidores efetivos e 93 não efetivos, ou seja, 45% do quadro de educadores. Os docentes efetivos são 78% e 21% são docentes em contrato temporário.

**Quadro 5 – Número de Servidores e terceirizados em 2018.**

CARREIRA	QUANTIDADE
Magistério - Efetivos	114
Magistério – Contrato temporário	31
Assistência	24
Terceirizados - Vigilantes	06
Terceirizados - Merendeiros	06
Terceirizados - Limpeza	12
Educador social voluntário	14
TOTAL	207

**Fonte:** Projeto Político Pedagógico 2018/2019

A escola visitada faz parte de uma das instituições que aderiram a gestão compartilhada, modelo de administração que está sendo implantado pelo atual Governo do Distrito Federal por meio de parceria entre as secretarias de Educação e a de Segurança Pública.

A intenção é viabilizar um ensino de qualidade para os estudantes da rede pública de ensino do DF, além de promover táticas voltadas ao policiamento comunitário e “inibir a violência na escola, gerando uma cultura de “paz e exercício da cidadania”<sup>8</sup>. Esse programa foi implementado no início de 2019 nas escolas públicas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio. A princípio, quatro escolas receberam o projeto. A longo prazo, a gestão compartilhada poderá ser ampliada para outras unidades escolares.

Conforme a SEEDF determina os critérios para a escolha das escolas foram:

- IDEB – Baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDH – Baixo Índice de Desenvolvimento Humano
- Mapa da Violência no Local (Mapeamento da PM)

Nessa escola, a gestão compartilhada funciona da seguinte maneira:

- A parte pedagógica é de responsabilidade dos professores, diretores e orientadores.
- Os militares assumem a parte burocrática e de segurança, como controle de entrada e saída, filas, controle dos pátios e corredores.
- Cabe aos militares inculcar conceitos de ética e cidadania.
- No contra turno são promovidas atividades musicais e desportivas.

Segundo os pesquisados, a comunidade escolar (Diretores, professores, estudantes e pais ou responsáveis de alunos) decidiram sobre a implementação deste modelo de gestão. O Projeto é novo e dessa forma o PPP dessa escola ainda não contempla a atuação dos militares, porém, ao visitar a escola soubemos que cabe à polícia militar, organizar a entrada e saída dos estudantes, apoio nos corredores, supervisionar o recreio e ministrar aulas extracurriculares (como música e Ed. Física) no contra turno. Ou seja, são os militares os responsáveis por atualizar o Projeto Político e Pedagógico da Escola investigada, daí a nomenclatura: gestão compartilhada para os militares. Os

---

<sup>8</sup> Grifo nosso.

horários de entrada e saída, início e término das aulas nesta Instituição de Ensino estão organizados conforme **Quadro 6**:

**Quadro 6.** Horário de entrada e saída dos turnos

<b>EVENTO</b>	<b>MATUTINO</b>	<b>VESPERTINO</b>	<b>NOTURNO</b>
<i>ABERTURA DO PORTÃO</i>	7h	13h	18h45
<i>FECHAMENTO DO PORTÃO</i>	7h15	13h15	19h
<i>INÍCIO DAS AULAS</i>	7h15	13h15	19h
<i>TÉRMINO DAS AULAS</i>	12h15	18h15	23h

**Fonte:** Projeto Político Pedagógico 2018/2019

A Instituição trabalha conforme as orientações contidas no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, documento orientador das ações pedagógicas desenvolvidas pela Unidade de Ensino.

O **segundo locus** escolhido foi a SUBEB – Subsecretaria de Educação Básica da SEEDF, unidade orgânica de comando e supervisão, diretamente subordinada ao Secretário de Estado de Educação. A este órgão compete: definir, elaborar, implantar, acompanhar e implementar políticas, diretrizes específicas e orientações relacionadas ao trabalho pedagógico desenvolvido nas etapas e nas modalidades da Educação Básica, no âmbito da Rede Pública de Ensino.

Quanto à coordenação pedagógica, a SEEDF tem:

- Coordenadores pedagógicos que atuam nas unidades escolares: coordenadores locais;
- Coordenadores pedagógicos que atuam nas Regionais de Ensino: coordenadores intermediários;
- Coordenadores pedagógicos que atuam nas Subsecretarias da SUBEB: coordenadores centrais.

Dessa forma, com exceção do coordenador pedagógico que atua nas unidades escolares, os demais atuam na SEEDF/SUBEB. As atribuições dos coordenadores pedagógicos que atuam em nível central na SUBEB são as mesmas de cada diretoria e de cada gerência. Para isso, cabe a estes coordenadores "orientar e acompanhar, em âmbito central, o coordenador pedagógico intermediário", isto é, acompanhar o coordenador intermediário no que diz respeito às atribuições de cada gerência.

No Regimento Interno, Artigo 23 que regula as diferentes atribuições do Coordenador Pedagógico na SEEDF/SUBEB tem como princípio:

- VI – propor, orientar, acompanhar e articular o trabalho pedagógico das Coordenações Regionais de Ensino – CREs;
- VII – propor, orientar, acompanhar e articular, em âmbito central, o trabalho pedagógico das unidades escolares – UEs da Rede Pública de Ensino;
- VIII – propor, orientar e articular, em âmbito central, o Projeto Político Pedagógico – PPP das UEs da Rede Pública de Ensino;
- IX – propor e articular, em sua dimensão pedagógica, as políticas, as diretrizes específicas e as ações de formação continuada para os profissionais da educação que atuam na Educação Básica;

Foi fundamental conhecer a prática desses sujeitos para que se compreendesse, panoramicamente, como acontece a organização do trabalho do Coordenador Pedagógico do Ensino Médio na SEEDF.

Os **questionários (Apêndice A)** foram construídos com perguntas abertas e fechadas e foram aplicados a 26 professores da escola pesquisada com o intuito de desvelar a prática do coordenador na escola e suas funções junto ao grupo docente. Foram esclarecidos os objetivos, a finalidade da pesquisa e detalhado como seria a participação dos respondentes. Esse instrumento foi fundante para compreender como os professores enxergam o papel desse sujeito e como se relacionam. Para Gil (2008 p, 121):

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

As **entrevistas (Apêndice B)**, realizadas com os Coordenadores Pedagógicos da escola e com os Coordenadores da SUBEB, foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas de modo a permitir a análise, visando entender qual a motivação para se tornarem Coordenadores Pedagógicos, qual sua formação, como dialogam em relação à prática educativa e como mediam a construção/execução do PPP – Projeto Político Pedagógico da escola. De acordo com Rêses (2015 p. 115), a entrevista:

[...]é um processo social, uma interação, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única, passando do entrevistado para o entrevistador. É uma troca de ideias e significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Nesse sentido, tanto o entrevistado como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento.

O período de realização das entrevistas semiestruturadas com os coordenadores e a aplicação dos questionários para os professores, foram estabelecidos de acordo com a disponibilidade dos principais atores envolvidos na pesquisa, tendo como prazo limite o mês de março de 2019. Foram realizadas individualmente na UE e gravadas em áudio com a autorização dos participantes **(Apêndice C)**.

#### Quadro 7 – Programação da Pesquisa de Campo

<b>Roteiro da Pesquisa de Campo</b>
Solicitação de autorização junto a EAPE. Apresentação na Regional de ensino. Apresentação na escola selecionada. Apresentação da proposta junto aos gestores da escola. Marcação das entrevistas na escola selecionada. Entrevista realizada com 3 Coordenadores da escola selecionada Marcação da entrevista com os coordenadores da SUBEB - SEEDF Entrevista realizada com os 3 coordenadores da SUBEB - SEEDF Aplicação dos questionários aos professores na coordenação coletiva.

**Fonte:** Da autora (2018)

Apesar da dificuldade de tempo na agenda dos coordenadores, estes foram solícitos e demonstraram interesse pelo tema da pesquisa. No **Quadro 7** é possível identificar a programação da pesquisa de campo.

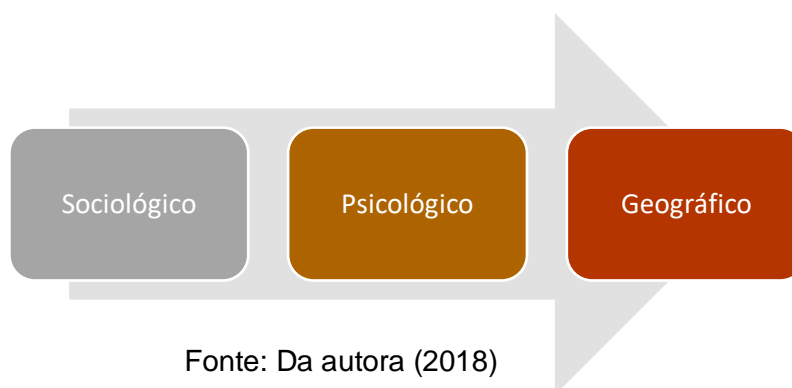
#### 4.4. A Análise de Discurso Crítica – ADC

Para compreender os discursos coletados dos diferentes instrumentos, nos dispomos da análise de discurso crítica (ADC). A ADC torna-se importante porque visa à interação do sujeito no ambiente educacional e as suas relações estabelecidas com o meio social; dialogando com o MHD, que traz o homem como um ser que se objetiva, de modo que suas ações estão em constante movimento, transformando-se e transformando o que está ao seu redor. Nesse caso específico o papel do Coordenador Pedagógico na escola.

Segundo Orlandi (2007, p.15), na Análise de Discurso Crítica, procura-se compreender a língua fazendo sentido enquanto trabalho constitutivo do homem e da sua história. Desse modo, ao eleger o discurso, visto como efeito de sentido entre locutores, a Análise de Discurso considera os processos e as condições de produção da linguagem, analisando a relação estabelecida entre a língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer.

Logo, entendemos que, através da análise do discurso crítica, é possível perceber a escola para os sujeitos envolvidos. É importante ressaltar que o objeto de análise não é a língua, mas o discurso expresso nas interações sociais estabelecidas entre os sujeitos na pesquisa de campo. Posto isto, infere-se que o discurso ao qual trataremos no trabalho também se caracterizará pela interação dos elementos que permeiam a linguagem. Nesse caso, a fala situada pelos sujeitos é considerada como o discurso a receber um tratamento adequado para análise, de modo que os condicionantes relacionados e concebidos são: sociológicos (o meio em que se situa), psicológico (o cognitivo e afetivo) e o geográfico (lugar em que vive), como nos mostra a **(Figura 9)**.

**Figura 9.** Fatores Condicionantes da Análise do Discurso



Fonte: Da autora (2018)

Os fatores condicionantes são importantes na pesquisa de campo, pois estão atrelados ao discurso. Ou seja, as ideologias discursadas estão diretamente determinadas pelo contexto político-social em que vive o sujeito.

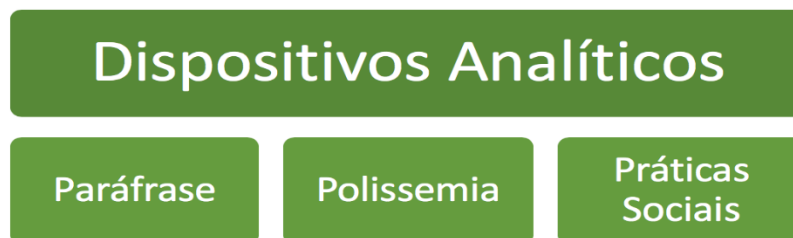
Tomando como aporte o MHD, a análise do discurso crítico permitiu analisar a prática do Coordenador Pedagógico na escola pública no intuito de contribuir para a formação de sujeitos capazes, atuantes e críticos em nossa sociedade e colaborar com a construção de uma sociedade mais igual e justa para todos.

A ADC se divide em: dispositivos teóricos e analíticos. Para Orlandi (2007, p. 27):

[...] o dispositivo teórico da interpretação, tal como o tematizamos, e o dispositivo analítico construído pelo analista a cada análise. Embora o dispositivo teórico encampe o dispositivo analítico, estamos pensando no dispositivo teórico já “individualizado” pelo analista em uma análise específica. Daí dizermos que o dispositivo teórico é o mesmo, mas os dispositivos analíticos, não. O que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise.

Assim, utilizamos os dispositivos teóricos a partir das transcrições e categorias para compor o arcabouço analítico (**Figura 10**).

**Figura 10.** Dispositivos Analíticos



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de Orlandi (2005).

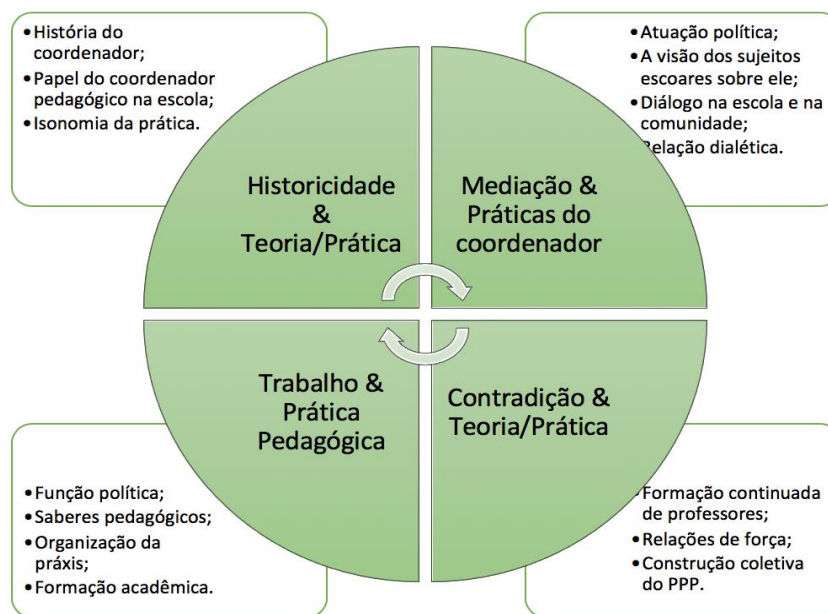
Os dispositivos analíticos foram utilizados após a aplicação da pesquisa de campo nas escolas para o tratamento dos dados. A **paráfrase** foi contextualizada nesse estudo por meio do dizível dos professores, coordenadores e gestores. O discurso expresso entre os sujeitos serviu de suporte para identificar como os atores sociais envolvidos no processo educativo da escola enxergam o Coordenador Pedagógico. Com a análise pudemos realizar a triangulação realizando, assim, a contradição e mediação, categorias do MHD, visando refletir sobre relação entre o Estado e a sociedade nessas circunstâncias.

A **polissemia** se apoia na categoria do MHD - a contradição - que é justamente observar e comparar o que foi dito pelos sujeitos no processo de interação com o real vivido pela sociedade, contrapondo-se com a categoria trabalho que se entende com a prática do Coordenador Pedagógico na escola.



Desse modo, utilizamos o dispositivo analítico das práticas sociais que permitem dialogar com a mediação, a contradição e o trabalho da categoria do MHD.

**Figura 11.** Triangulação MHD com Análise do Discurso



Fonte: Da autora (2018)

As práticas sócias envolvem a relação de força, poder e estado, que influenciam nas práticas pedagógicas e sociais do Coordenador Pedagógico inserido nesse contexto, como destacado na **Figura 11**.

#### 4.5. Os Sujeitos Da Pesquisa

A segunda parte desse estudo visa atender ao segundo objetivo específico: “Analisar a organização do trabalho pedagógico do Coordenador Pedagógico no Ensino Médio” assim, contamos com as entrevistas realizadas junto aos coordenadores da escola da SEEDF e aos coordenadores da SUBEB. Destarte, buscou-se delinear o perfil dos coordenadores das escolas públicas de ensino médio do DF aos quais são atribuídas as funções estratégicas atuar como órgão de apoio à Direção da escola e ainda ser responsável pela coordenação, organização, execução e controle do trabalho pedagógico, auxiliando o corpo docente para o desenvolvimento do projeto educativo (DISTRITO FEDERAL 2019 Projeto Político Pedagógico p, 14)

Para este estudo, elaborou-se um roteiro de entrevista com a finalidade de esclarecer especificidades e eventuais detalhes acerca da organização do trabalho do coordenador pedagógico no ensino médio. Todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (**Apêndice C**), autorizando as informações cedidas para análise da pesquisadora. O roteiro de entrevista integra o Apêndice B, continha 20 questões, distribuídas em quatro blocos. Sendo que os 3 primeiros trataram da investigação sobre o perfil dos Coordenadores Pedagógicos. O quarto bloco, com 10 perguntas, investigou as práticas dos coordenadores, quais suas atribuições, desafios, qual sua relação com os diferentes atores da escola e sua participação na construção do PPP.

A **Tabela 5** apresenta perfil dos participantes da pesquisa, coordenadores das escolas públicas de ensino médio do DF.

**Tabela 5.** Identificação do Coordenador Pedagógico

COORDENADOR PEDAGÓGICO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	ESPECIALIZAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	GÊNERO SEXUAL	IDADE
<b>A SEEDF</b>	Geografia	Gestão Pública - Geografia	4 anos	F	41
<b>B SEEDF</b>	Pedagogia e Ciências Biológicas	Não tem	3 anos	M	37
<b>C SEEDF</b>	Letras Português/Espanhol	Linguística	5 anos	M	51
<b>E SUBEB</b>	Química	Gerontologia	6 anos	F	45
<b>F SUBEB</b>	Sociologia	Antropologia	2 anos	M	42

**Fonte:** Pesquisa de Campo (2019) da autora.

No levantamento realizado, a faixa etária dos coordenadores situa-se entre 37 e 51 anos. Nota-se que não há representação nas faixas etárias de 21 a 30 anos, nem acima de 52 anos. Em relação ao tempo de experiência em Coordenação Pedagógica, os dados mostram que a maioria possui de 2 a 6 anos de experiência.

Observou-se uma leve predominância do sexo masculino no quadro de coordenadores neste segmento de ensino e o nível de formação acadêmica predominante é a especialização. Dos cinco coordenadores entrevistados

apenas um tem formação em Pedagogia, pois foi a sua primeira graduação, porém, não atua como pedagogo, pois sua segunda formação é Ciências Biológicas e foi como professor de Biologia que ele ingressou na SEEDF, o que possibilitou a candidatura ao cargo de coordenador nesse segmento, os demais são professores das licenciaturas que atuam como coordenador pedagógico. Um equívoco, no nosso entendimento é o perfil de entrada destes profissionais. Como defendem Placco, Souza e Almeida (2012), o papel do coordenador pedagógico deve ser formado em Pedagogia. Esta formação de início permite a este profissional desenvolver um trabalho propriamente pedagógico por possuir a visão e os conhecimentos pedagógicos que o cargo lhe exige. Diferentemente, o especialista (licenciado em), por não ter esta formação pedagógica, vai desenvolver este trabalho com os conhecimentos que possui, do interior da sala de aula e do conhecimento específico da área que possui.

Certamente que como coordenador de área, o especialista carrega todas as características necessárias, pois pelo conhecimento específico, pelo *now how*, pode contribuir para ajudar aos demais com o trato e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem da sua área. Entretanto, este profissional, por melhor boa vontade que possua, falta-lhe a visão pedagógica e global da organização pedagógica da escola. Esta proposição é o que nos motivou desde o início nossa pesquisa. Portanto, ao entrevistar os coordenadores, fica evidente a diferença do discurso do coordenador que tem formação pedagógica, para o especialista.

Questionados sobre os fatores de motivação para candidatar-se ao cargo de Coordenador Pedagógico os pesquisados afirmam que sair da sala de aula é o principal fator de motivação para trabalhar nessa área, de acordo com 60% dos participantes da pesquisa. Em segundo lugar, dois fatores aparecem empatados: gostar da função e “oportunidade de transformar e novos projetos” (94%).

Os questionários foram aplicados pessoalmente aos professores na escola, no horário da coordenação coletiva e continha 25 questões semiestruturadas, distribuídas em três blocos. A primeira parte referiu-se ao perfil dos professores, com 6 questões. A segunda parte contemplou 5 questões que levantaram informações sobre a formação acadêmica dos professores e o tempo de atuação na SEEDF e turmas que atuam. A terceira parte, composta por 15

questões, tratou de compreender e analisar como os professores pensam e enxergam o trabalho do Coordenador Pedagógico, sua participação não o PPP e nos projetos da escola, bem como a mediação do coordenador pedagógico em suas práticas de ensino,

A **Tabela 6** apresenta síntese do perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa, professores do Ensino Médio de uma escola pública da Ceilândia.

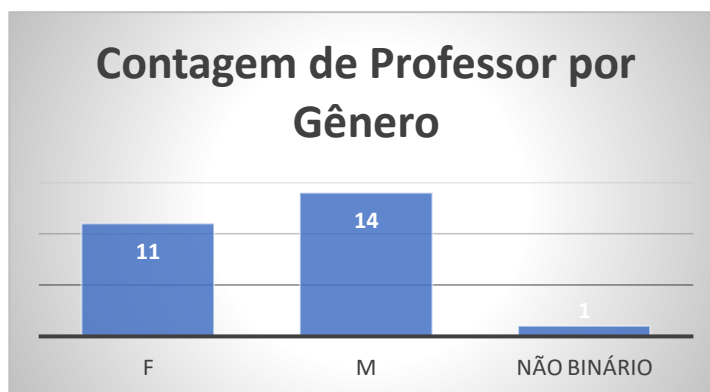
**Tabela 6** – Identificação dos professores

PROFESSOR	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	TEMPO DE SEEDF
P1	M	25	Geografia	Gestão Educacional	2 anos
P2	Não Binário	26	Letras	Revisão Textual	3 meses
P3	M	25	Ciências Sociais	não tem	2 anos
P4	M	50	Letras	Tecnologia da Educação	20 anos
P5	M	25	Ed. Física	não tem	1 ano
P6	M	38	Artes	não tem	2 anos
P7	M	48	História	gestão Escolar	16 anos
P8	M	37	Biologia	Educação e Meio Ambiente	11 anos
P9	M	45	Não informou	não tem	24 anos
P10	M	29	Filosofia	Metafísica	2 anos
P11	M	25	Biologia	não tem	2 anos
P12	M	24	Física	não tem	
P13	M	23	Ciências Sociais	não tem	2 meses
P14	M	36	Física	não tem	6 anos
P15	M	42	Ciências Sociais	História da África	11 anos
P16	F	29	Química	não tem	6 anos
P17	F	30	Matemática	não tem	3 meses
P18	F	24	Química/Pedagogia	não tem	3 meses
P19	F	31	Filosofia	não tem	7 anos
P20	F	28	Matemática	não tem	3 meses
P21	F	25	Letras	não tem	3 meses
P22	F	29	Biologia	não tem	5 anos
P23	F	34	Letras	Coordenação Pedagógica	5 anos
P24	F	35	Ed. Física	não tem	5 anos
P25	F	34	Letras	Educação em Direitos Humanos	5 anos
P26	F	29	Artes	não tem	3 anos

Fonte: Da autora (2019)

Como se percebe, todos os professores são especialistas nas diferentes áreas do conhecimento, o que justifica estarem atuando no Ensino Médio. A maioria são recentes na SEEDF, pois apresentam de 1 a 5 anos de experiência. A maioria sequer adentrou a formação continuada no âmbito da academia. No **Gráfico 1** demonstramos o volume de professores por gênero, o que não faz qualquer diferença, considerando que a diferença é mínima.

**Gráfico 1** – Contagem de Professor por gênero

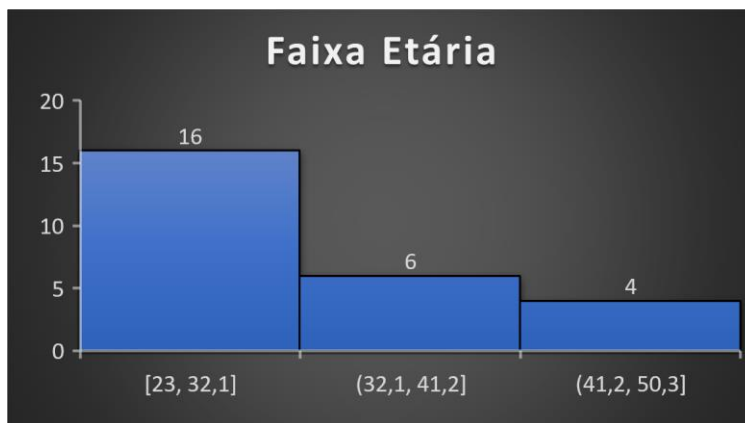


Fonte: Da autora - 2019

Assim, observou-se ligeira predominância do sexo masculino no quadro de professores neste segmento de ensino, cerca de 52%, contando 15 homens, 11 mulheres e 1 professor não binário, como podemos ver no gráfico 1 acima.

No que se refere a faixa etária dos docentes, como dito anteriormente, a maioria é jovem, conforme **Gráfico 2**.

**Gráfico 2** – Faixa Etária

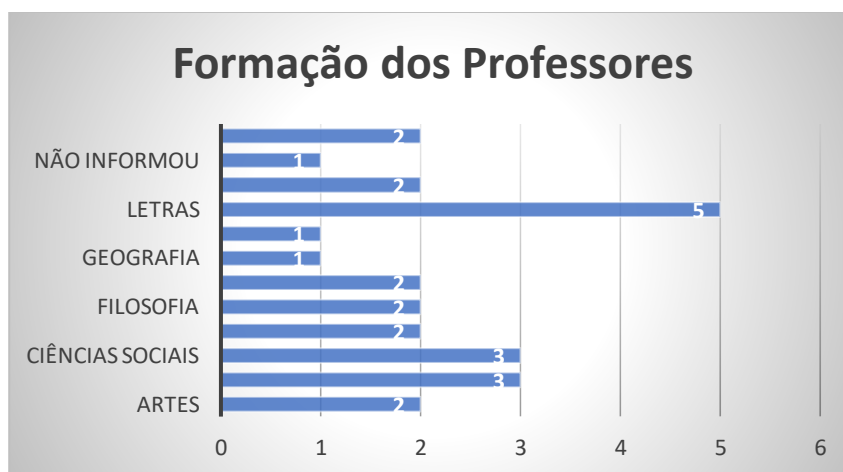


Fonte: Da autora - 2019

Neste sentido é possível observar a distribuição das faixas etárias. A faixa etária predominante dos professores situa-se entre 23 e 32 anos (16 professores), o que confirma o que foi dito acima (Tabela 5) quando me referi a formação continuada destes profissionais. Em seguida, entre 32 e 41 anos (6 professores) e entre 41 e 50 anos (4 professores). Nota-se que não há representação nas faixas etárias acima de 50 anos, nem menor que 23 anos.

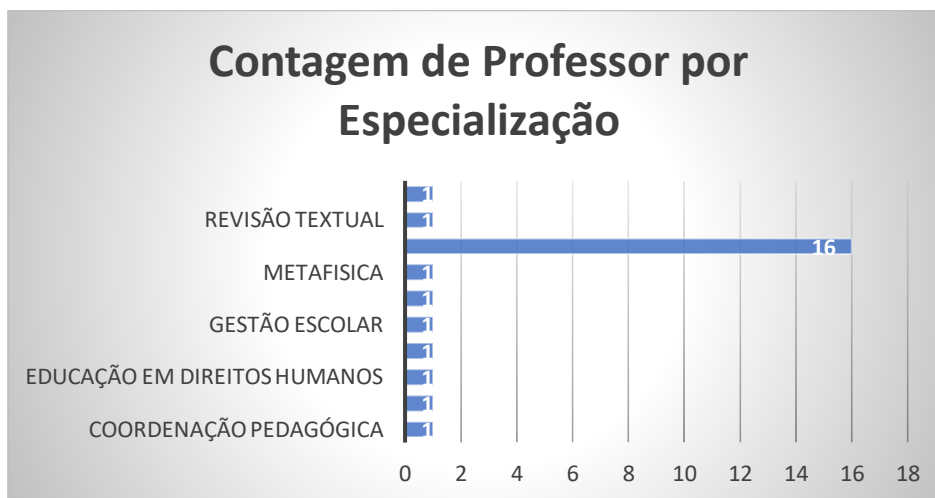
A formação inicial dos professores se constitui de licenciaturas em áreas de conhecimento específicas, o que se é de esperar considerando que atuam no Ensino Médio (**Gráfico 3**). A maior parte destes professores possuem formação em Letras.

**Gráfico 3** – Formação Inicial dos professores



**Fonte:** Da autora - 2019

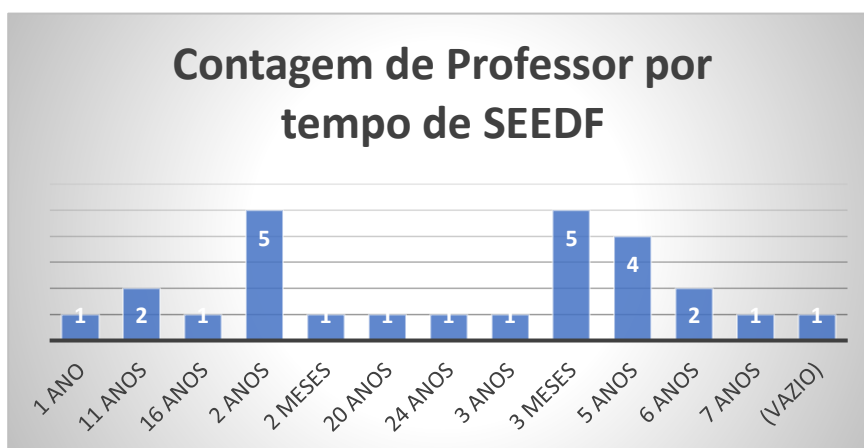
No quesito formação continuada no âmbito acadêmico, encontramos um volume maior de professores que cursaram metafísica. Apenas dois deles cursaram Gestão escolar e coordenação pedagógica (**Gráfico 4**).

**Gráfico 4 – Contagem de Professor por Especialização**

Fonte: Da autora – 2019

No gráfico 4, podemos constatar que mais de 50% dos docentes não tem nenhuma especialização (16 professores) e que apenas 1, possui especialização em Coordenação Pedagógica.

Indagados sobre o tempo de serviço, os professores afirmaram estarem iniciando a carreira na SEEDF, entre 5 a 1 ano (**Gráfico 5**). Este perfil não diferencia do coordenador pedagógico pesquisado.

**Gráfico 5 – Contagem de Professor por tempo de SEEDF**

Fonte: Da autora – 2019

Em relação ao tempo de SEEDF, os dados mostram que a maioria possui de 1 a 2 anos de experiência. Observa-se que a maioria dos respondentes têm menos de 3 anos de experiência na área, conforme se observa no **Gráfico 5**.

Logo, o percurso metodológico trilhado até aqui teve como objetivo, analisar, compreender e identificar como ocorre a organização do trabalho do Coordenador Pedagógico no Ensino Médio em uma escola da SEEDF; de modo que atingimos o objetivo geral da pesquisa – desvelar a organização do trabalho do Coordenador Pedagógico em uma escola pública da SEEDF. No capítulo seguinte, daremos início **a apresentação dos dados e coleta dos dados.**



## **5. O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO À LUZ DOS DIFERENTES ATORES SOCIAIS ENVOLVIDOS NO PROCESSO EDUCATIVO DA ESCOLA**

Este capítulo visa analisar a organização do trabalho pedagógico do Coordenador Pedagógico no Ensino Médio. Trata-se da descrição e análise dos dados gerados a partir dos documentos, questionários e entrevistas.

O exame dos documentos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, possibilitou conhecer mais detalhadamente dados e informações inerentes ao contexto pesquisado, tais como: compreender como o Ensino Médio no Distrito Federal é organizado na Semestralidade, como o Currículo em Movimento foi elaborado e a BNCC como norteadora dos currículos de todas as escolas públicas e privadas e como é regulamentada a função do Coordenador Pedagógico na SEEDF. Todos estes documentos estão disponibilizados na internet, o que possibilitou o acesso às informações sem dificuldades.

As entrevistas em áudio, gravadas com os coordenadores foram desgravadas de modo a permitir a análise do conteúdo. A técnica adotada foi a análise do discurso crítica, por meio da triangulação, pois utiliza diferentes métodos de coleta de dados para estabelecer conclusões sobre a pesquisa. As entrevistas com os coordenadores permitiram conhecer o perfil desse sujeito, como e porque ele se tornou coordenador, quais as atribuições inerentes ao cargo e como ele organiza o trabalho pedagógico na escola e sua participação na construção do PPP.

O questionário semiestruturado, como dito na metodologia, aplicado aos 26 professores, nos permitiu conhecer o perfil dos professores e como eles enxergam o Coordenador Pedagógico como mediador em suas práticas metodológicas de ensino.

Em função da similaridade de algumas questões e respostas, optou-se por uma análise conjunta dos questionários e entrevistas, cuja apresentação consolidada está a seguir. Não seria possível esgotar o tema, mas possibilitar uma interpretação dos resultados encontrados. Considerou-se a revisão de literatura que norteia o trabalho, outros estudos realizados e a experiência da

pesquisadora na área, com o objetivo de contribuir com os estudos no campo da Coordenação Pedagógica.

Nas questões iniciais da entrevista, obteve-se o perfil sociodemográfico do coordenador pedagógico. Pode-se constatar que o quadro atual de coordenadores da escola de ensino médio apresenta uma predominância masculina no que tange ao gênero dos profissionais, cuja idade coincide com o ápice de maturação na carreira de magistério, que prevê atuação de 25 anos de trabalho efetivo em escolas, conforme previsto na Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013<sup>9</sup>, que reestrutura a carreira magistério público no Distrito Federal.

Constatamos, ao analisar as respostas dos sujeitos entrevistados, que a atuação do coordenador nessa escola, baseia-se em atividades administrativas, de monitoria, de supervisão, de auxiliar, de orientador educacional, além de substituto de professores quando estes faltam, entre outras atribuições que não conferem ao papel do coordenador.

### **5.1. A Constituição da Coordenação Pedagógica para os Coordenadores Pedagógicos**

Inquiridos sobre como ocorreu a motivação pela coordenação pedagógica, os pesquisados afirmaram que:

*Como não tinham candidatos, eu fui convidado pela Direção, então eu aceitei o desafio e me candidatei a vaga. (CP1)*

*O desejo de transformar, pois aqui na Coordenação Pedagógica eu tenho condições de falar e sugerir mudanças. (CP2)*

*Eu assumi a coordenação pedagógica pela primeira vez há 10 anos atrás, daí eu senti saudade da sala de aula e voltei a dar aula. Ano passado eu retornei para a Coordenação, pois eu gosto de ver quando a equipe consegue desenvolver um trabalho coletivo. (CP3)*

*Fui indicada pelos professores e resolvi viver uma nova experiência na escola. (CP4)*

*Conhecer a dinâmica da escola em sua totalidade. Penso que todo professor deveria ser coordenador em algum momento, para que ele pudesse enxergar o macro e compreender a relevância desse trabalho para o seu trabalho docente. (CP5)*

<sup>9</sup> [https://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/74206/Lei\\_5105\\_03\\_05\\_2013.html](https://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/74206/Lei_5105_03_05_2013.html)

Segundo os pesquisados, a motivação em parte é para viver a experiência, considerando que todo professor precisa disto, e outra por convite da Direção. Como se percebe, a coordenação para a SEEDF é vinculada à eleição para Gestão da escola. Todavia, o trabalho de coordenação não pode ser atrelado a isto tendo em vista que:

- Primeiro – é preciso haver uma profissionalidade pedagógica;
- Segundo – atrelar o trabalho deste profissional ao tempo de gestão implica limitar a sua prática a uma sazonalidade que mais prejudica a escola, do que torná-lo um profissional perene considerando que será ele quem dará o destino pedagógico de toda a organização da escola, bem como será o sujeito com a visão inteira da realidade da escola.

Sobre isto encontramos em Saviani que a Coordenação Pedagógica é uma profissão, uma tarefa de ocupação especializada, remunerada, definida por uma ideia construída, com atribuições específicas a área de atuação (SAVIANI, 2005). Segundo Kuenzer (2007, p.77), o coordenador pedagógico é “[...] um articulador e estrategista apontado nas discussões do campo teórico como profissional que deve atuar na busca de melhor qualidade educativa”.

## 5.2. As Atribuições da Coordenação Pedagógica

Questionados sobre sua atuação profissional, os coordenadores pedagógicos afirmaram que:

*Temos uma portaria que regulamenta as atribuições desse profissional na escola da rede pública, no entanto, essa atribuição se diferencia de instituição para instituição.*  
(CP1)

*Assessorar pedagogicamente os professores é uma das atribuições mais relevantes. É por meio das coordenações que acompanhamos o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, ficando mais próximo dos professores e assim, superar os desafios diários da comunidade escolar. Outro aspecto importante é fazer a mediação entre os alunos e a direção, aluno e professor.* (CP2)

*A escola não tem orientador e temos que atender a família e os alunos*  
*Todo o trabalho é importante.* (CP3)

*O Coordenador Pedagógico faz tudo, desde ficar no portão, até substituir professor. O trabalho de maior relevância é organizar as Coordenações coletivas e de área. (CP4)*

*[...] hoje ele exerce um papel mais pedagógico, mas não contempla tudo o que ele deveria fazer em sua função. Todo o trabalho é relevante. (CP5)*

Sequer os coordenadores pedagógicos compreendem sua prática. Tem ciência da Portaria que regulamenta a função na SEEDF, mas admitem fazer muito mais, especialmente atividades não contempladas na Portaria. Também desconsideram a Portaria quando afirma que as atribuições desse profissional vão depender de cada instituição. No nosso entendimento não cabe ao coordenador pedagógico substituir professores nem acompanhar a entrada dos estudantes na escola. A **Figura 12** apresenta uma listagem de atribuições do coordenador pedagógico, para além da Portaria que a regulamenta e as contradições que

**Figura 12.** Contradições das atribuições do Coordenador Pedagógico (CP) no Ensino Médio.

Atribuições dadas ao Coordenador	Real incumbência
Organizar as Coordenações coletivas interdisciplinares; Organizar logística de aplicação de provas; Organizar palestras; Desenvolver Projetos junto aos professores; Atender alunos.	Coordenador Pedagógico
Organizar as festas da escola; Organizar calendário; Abrir e fechar o turno; Registrar ocorrência de briga, de criança que se machucou, etc; Atender os pais e registrar reclamações; Mediar conflitos entre professor e pais; Produzir bilhetes e entregar nas turmas; Atender os alunos e aplicar advertências e suspensões.	Direção e Vice direção
Substituir professor em sala de aula quando falta.	Professor
Tirar cópias das provas, testes atividades escolares e bilhetes.	Secretários

**Fonte:** Da autora a partir da Pesquisa de Campo (2019)

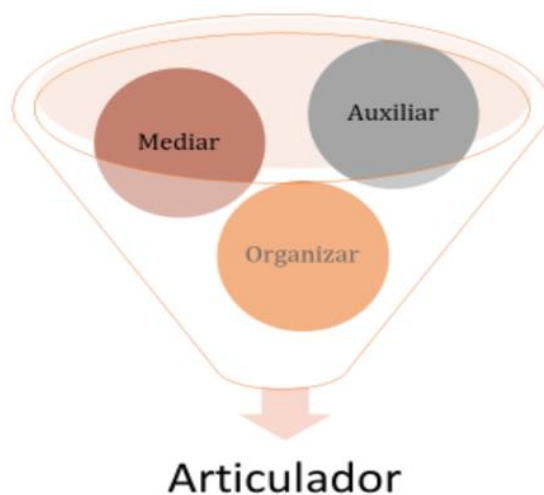
Da listagem de atribuições sintetizada dos discursos dos coordenadores pedagógicos, consideramos que mais da metade desta lista não é de responsabilidade única do coordenador pedagógico. Por exemplo, qual o poder que foi atribuído ao coordenador de aplicar advertências? Como ele pode substituir outro professor sem planejamento prévio ou conhecer o conteúdo a ser

trabalhado? Por que ele precisa se responsabilizar por reproduzir as diferentes atividades escolares? Isto não seria da responsabilidade do secretário da escola?

Assim, mediante os discursos dos coordenadores CP1, CP3, CP4 e CP5 percebemos que aquele Coordenador Pedagógico articulador que vimos no capítulo 3 não atua concomitante com o Coordenador da pesquisa de campo.

A **Figura 13** nos apresenta o que seria ideal das atribuições do Coordenador Pedagógico para o Currículo em Movimento e o Caderno de Orientações Pedagógicas da SEEDF.

**Figura 13.** Filtragem das atribuições do Coordenador Pedagógico



**Fonte:** Da autora (2018).

A práxis na Secretaria de Educação é de que os coordenadores se reúnam com os professores nas coordenações pedagógicas coletivas, por área de atuação e individual, articulando esses encontros e viabilizando a triangulação dos saberes pedagógicos que constituem a conduta na escola pública, quais sejam:

- **Mediar** – As relações pedagógicas e políticas na comunidade escolar.
- **Auxiliar** – Auxiliar os professores a planejar seu trabalho na semestralidade;
- **Organizar** - O todo articulado das atividades escolares (Coordenações com os professores, Festas, Reunião de Pais, Projetos Pedagógicos, Relatórios e o Projeto Político Pedagógico).

Um dos fatores que pode influenciar a mediação da capacidade docente são os saberes necessários a prática do profissional da educação. Segundo Arroyo (2003, p. 32), tais saberes “[...] revelam da teoria ao fazer pedagógico a centralidade das lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação”. Esses saberes são construídos durante a formação acadêmica, daí a relevância que a formação pedagógica tem na preparação profissional do Coordenador Pedagógico tendo em vista que proporciona o arcabouço teórico à sua prática. Sobre a formação Dantas (2007, p. 32) nos adverte que:

[...] é um processo contínuo, sistemático e organizado que tende a redimensionar o ensino e organização escolar. O caráter de organização possibilita a integração entre os conteúdos disciplinares e pedagógicos dos professores e da reflexão na e sobre a ação como estratégias de desenvolvimento da prática educativa.

O que preconiza nos estatutos da SEEDF, é que a função do coordenador pedagógico consiste em articular, planejar e organizar as atividades pedagógicas da comunidade escolar. Nesse sentido, as atribuições do coordenador pedagógico constantes no Regimento Escolar das Instituições Educacionais precisam ser repensadas a partir do local, aproveitando o que seja possível e propondo outros atributos mais congruentes com a realidade de cada unidade escolar.

### 5.3. Os Desafios da Coordenação Pedagógica

Questionados sobre os desafios da Coordenação Pedagógica, os discursos dos coordenadores no apontam que:

[...] é manter o trabalho coletivo (CP1)

[...] é trabalhar interdisciplinarmente com os professores [...]. (CP2)

[...] na semestralidade é trabalhar os projetos junto aos professores, pois o *professor não absorve bem os projetos e nem todos querem participar*. (CP3)

Trabalhar em equipe, pois poucos professores se dispõem a trabalhar interdisciplinarmente e muitas vezes o trabalho coletivo fica fragmentado. (CP5)

Para os coordenadores pedagógicos um dos maiores desafios é promover nas coordenações coletivas semanais o planejamento interdisciplinar entre os professores, pois exige um esforço grupal em manter a integração entre os diferentes componentes curriculares e toda essa articulação é promovida pelo Coordenador. No entanto, percebemos que devido a demanda de atividades burocráticas que ele desempenha, esse espaço-tempo de interação conjunta, para reflexão, compartilhamento de experiências e avaliação, fica realmente fragmentado.

## 5.2 Conhecimento e Aplicação do PPP da Escola

No que concerne ao Projeto Político Pedagógico da escola em que o coordenador pedagógico trabalha indagamos se conhecem e se aplicam este instrumento de grande relevância para escola. Todos responderam afirmativamente.

*[...] o PPP é construído coletivamente com a comunidade escolar e procuramos aplicar. (CP1)*

*[...] é a partir do PPP que desenvolvemos as práticas educativas da escola e envolvemos todos na sua estruturação. (CP2)*

*[...] esse ano, com a adesão a Gestão Democrática, ainda não reunimos para discutir as mudanças no PPP. (CP3)*

*É ele que regulamenta as práticas e dá identidade a escola. (CP4)*

*[...] é o documento norteador das práticas educacionais e que nos faz refletir sobre as mudanças que precisam ser feitas e o que deve ser mantido ao longo do ano letivo. (CP5)*

Sabe-se que cabe ao coordenador pedagógico atuar na estruturação do PPP articulando o trabalho coletivo com toda comunidade escolar. Ele é o mediador entre o currículo e os docentes, entre os pais da escola e os alunos. Para Libâneo (2001) o Coordenador Pedagógico é um profissional da educação que atua em várias instâncias da prática educativa seja ela direta ou indiretamente ligada a organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes que compõe os modos de ação e os objetivos da formação humana para o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Todavia, há um dissenso em relação a sua aplicação. O sentido do PPP os coordenadores parecem conhecer, mas diante de tantas atribuições fora de

sua prática e o superficial conhecimento pedagógico que possuem, os discursos parecem ser eco do que argumenta o coletivo dos educadores. Outro aspecto importante que constatamos é que a escola mudou o sistema de gestão sem qualquer alteração no PPP. Conforme destaca Franco (2008, p. 128) coordenar envolve muitas questões complexas, muito mais do que podemos supor.

Essa tarefa de coordenar o pedagógico [...] é muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoas e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos.

De acordo com a autora, o coordenador pedagógico deve possibilitar condições reais e igualitárias para que cada ator da escola exerça seu papel ativo na instituição, participando de todas as etapas de elaboração e execução das atividades pedagógicas, o que não encontramos nos discursos dos coordenadores pedagógicos até o momento.

### 5.3 Formação Pedagógica do Coordenador Pedagógico

Também questionamos sobre a formação pedagógica para o coordenador pedagógico e que saberes são necessários para este profissional no âmbito de atuação no Ensino Médio. Os discursos nos apresentam:

*Não considero necessária, pois existem coordenadores que não tem especialização pedagógica e são muitos bons, como existem coordenadores pedagogos que não exerce bem a sua função. Vai muito da responsabilidade do profissional. (CP1)*

*É relativo, mas eu penso que a pessoa formada em Pedagogia tem um olhar diferenciado e nesse sentido [...] me ajuda bastante a exercer o trabalho de coordenador, principalmente na questão relacional e de como perceber o outro. Mas, não descarto que um licenciado não consiga exercer com excelência essa função. (CP2)*

*Na minha idade a experiência conta muito para assumir esse cargo, mas hoje considero que uma especialização pedagógica ajuda muito em nossa prática. Eu não fiz e como estou perto de aposentar, não pretendo fazer. (CP3)*

*Eu não considero importante. A experiência em sala de aula me dá condições de assumir a coordenação. (CP4)*

*Não acho que seja importante, pois na licenciatura nós fazemos algumas disciplinas na Educação. (CP5)*



Os coordenadores pedagógicos demonstram não ter muita consciência da necessidade de uma especialização pedagógica para assumir essa função, tampouco que a formação inicial, mesmo não sendo em Pedagogia, não desqualifica o trabalho do CP, pois acreditam que o ensino superior abonou sua capacitação para o desempenho desse papel. Mesmo o CP2 considera relativo ter formação em Pedagogia. Como se percebe estes profissionais subvertem a importância e necessidade da formação pedagógica para o desempenho da coordenação pedagógica. Para eles a experiência é o que conta. Outro aspecto que vale ressaltar, é quanto aos saberes pedagógicos.

Conforme vimos anteriormente, Domingues (2014) destaque que a formação pedagógica é relevante para o desempenho das funções do coordenador, no sentido de intervir no campo do conhecimento didático-pedagógico e visar à melhoria da aprendizagem dos alunos. Portanto, nenhum deles demonstra qualquer preocupação com os processos de ensino e aprendizagem e enxergam a escola sob o enfoque da sala de aula, ou seja, a partir de uma visão micro e não macro da escola, como abordado nos capítulos anteriores.

#### **5.4A Constituição da Coordenação Pedagógica para Professores**

Conforme apresentado na metodologia, o quadro atual de professores dessa escola de ensino médio da SEEDF apresenta certa predominância masculina no que tange ao gênero dos profissionais, a faixa etária predominante dos professores situa-se entre 23 e 32 anos cuja idade coincide com o início na carreira de magistério. Dos 26 professores entrevistados, 2 tem curso de Pedagogia como segunda graduação, 16 não tem nenhuma especialização e dos 10 professores pós-graduados, apenas 3 tem especialização na área de Educação. Quanto ao tempo de SEEDF, 50% tem menos de 5 anos de experiência.

Os discursos apresentados são referentes a mediação pedagógica a ser desenvolvida pelo Coordenador Pedagógico: Para os docentes:

*Os Coordenadores e supervisores pedagógicos, que são responsáveis pelo estabelecimento das metas e estratégias de projetos e ações pedagógicas. (P2), (P19), (P25)*

Ninguém (P7), (P23)  
Eu mesmo (P9), (P15)  
 Os coordenadores (P10), (P26)  
 Sobretudo a equipe integrante da coordenação Pedagógica. (P11)  
 Em algumas atividades os coordenadores e outros professores (com dicas, sugestões). (P12), (P16)  
 Em grande parte, utilizo de metodologias estudadas e aplicadas no estágio supervisionado durante o período da graduação. (P14)  
 Os colegas docentes, alguma orientação de uma coordenadora específica. (P22)

De modo geral, os discursos apresentam um distanciamento dos professores em relação a prática da coordenação pedagógica, tendo em vista que, mesmo sabendo da função pedagógica do coordenador, ainda desenvolvem sua prática de modo solitário. Outros nem consideram o trabalho do coordenador quando afirmam que não há ninguém que faz mediação pedagógica na escola (P23, P7). Tal atitude se deve: ao caráter disciplinar do Ensino Médio, da maneira como é compreendida a coordenação pedagógica neste nível de escolarização e da ausência da formação pedagógica do coordenador pedagógico reafirmado pela falta de reconhecimento dos docentes.

### **5.5 As Atribuições da Coordenação Pedagógica para Professores**

Indagados sobre como é desenvolvido o trabalho do CP junto aos docentes encontramos os seguintes enxertos:

[...] é desenvolvido no dia-a-dia da escola, como auxiliar na mediação de conflitos e de informações gerais inerentes ao processo diário e pedagógico. (P2)  
[...] alguns tem uma certa insegurança na função. (P7)  
De forma autoritária e com decisões previamente tomadas pela Direção. (P9)  
 Eles auxiliam com orientações e informações importantes. (P10)  
[...] são fundamentais para garantir e valorizar a função docente, promovendo a formação continuada, escutando as demandas do professor e traçando estratégias. Esse seria o ideal para o trabalho do Coordenador Pedagógico, mas não acontece na realidade. (P11)  
 Tem um papel democrático de definir datas, organizar atividades e eventualmente orientações diversas acerca das atividades escolares. (P12)  
[...] auxilia os docentes nas necessidades para o desenvolvimento na prática. (P14)

*Repassando as tarefas a serem desenvolvidas pelo corpo docente, atuando junto as representantes de turmas etc. (P15)*

*[...] auxilia o trabalho dos professores num mais geral, articulando as necessidades dos alunos e do corpo docente. (P16)*

*[..] passam as datas e informes, exigem o cumprimento das metas e prazos, mediam os conflitos, sugerem soluções, etc. (P21)*

*Auxilia com o material pedagógico e organização do trabalho durante os semestres letivos. (P19)*

*[..] passar informes e cobrar prazos nas coletivas e coordenações específicas. (P22)*

*Nas coordenações coletivas e específicas com discussões sobre datas e lançamentos e temas para as avaliações temáticas. (P23)*

*Na atual escola, eles parecem receber ordens da direção e repassar para nós, professores. (P25)*

*De forma dialogada e horizontalizada, na maioria das vezes. (P26)*

Para os docentes, na maioria das vezes, o coordenador pedagógico limita-se a repassar as ordens da direção para os professores e auxiliar os docentes, seja na produção de atividades, seja na organização das coletivas para se definir datas e temas para avaliação. No geral ele é o repassador de informes e cobrador de prazos. Este fato confirma a postura deste profissional, expresso nos próprios discursos destes profissionais.

Uma das responsabilidades do coordenador pedagógico é zelar pela formação continuada de professores. Para os professores, não há qualquer iniciativa por parte dos CP. As formações que acontecem são oferecidas pela EAPE. Os professores entendem que a formação continuada não é uma atribuição dos coordenadores nas escolas públicas, pois está a cargo da EAPE (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação) e das equipes gestoras, de modo que a escola dá autonomia para o professor fazer ou não a formação continuada. Dessa forma, podemos supor que a carência dessa formação continuada, venha interferir nos processos de ensino aprendizagem. Também entendemos que os professores desconhecem o sentido da formação continuada, visto que não reconhecem sequer os momentos de coordenação coletiva, nem de auto formação.

## 5.6 Conhecimento e Aplicação do PPP da Escola para os Professores.

Indagados sobre como ocorre a intervenção do corpo docente na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, encontramos os seguintes enxertos:

*Dá-se de maneira integral, mas não exclusiva, pois os professores participam de todas as intermediações entre comunidade e escola no que se refere a construção, necessidade e anseios da comunidade escolar. Além disso é o responsável pelas ações e estratégias que direcionarão o trabalho pedagógico e social. (P1)*

*Não sei (P5), (P9), (P12), (P16), (P18), (P24)*

*Uns iluminados e protegidos são chamados para fazerem o papel dos professores nessa “participação” (P8)*

*Iniciamos uma discussão sobre a proposta político pedagógica, porém no ano seguinte a proposta foi “suspensa” com a implementação do projeto de Escola com Gestão Compartilhada. (P11)*

*Como sou professor temporário não participo da elaboração do PPP. (P14)*

*O PPP acaba sendo negligenciado nas discussões pedagógicas da escola. O PPP acaba sendo uma espécie de projeto pré formatado com pouca ou nenhuma participação do corpo docente. (P15)*

*Através de reuniões são mostrados os projetos pertinentes inseridos, bem como outras informações que interferem diretamente no cotidiano pedagógico. A partir disso os professores opinam, inserem e retiram conteúdo com base em suas vivências escolares. (P19)*

*Na Semana Pedagógica, na correria, dos prazos e numa atividade fictícia com envio do material para edição posterior dos professores. Nunca ocorre de fato. (P22)*

*Quando sugerimos alguma modificação, dizem que o mesmo ainda está em vigência e não pode ser modificado. (P23)*

*Não apenas iniciamos a discussão coletiva do PPP, mas não foi finalizado de forma conjunta. (P26)*

O Projeto Político Pedagógico é um documento que elucubra as finalidades, os objetivos, as pretensões e os ideais da comunidade escolar, propondo um processo de ensino-aprendizagem que atenda todos os alunos em sua totalidade. Ele concretiza a ideologia da escola e ajuda a responder o que se pode fazer, quais medidas precisam ser tomadas, para que a escola melhore, favorecendo uma aprendizagem significativa.

Segundo Vasconcellos (2010), o processo de elaboração, implementação e reelaboração do PPP é fundamental porque envolve pessoas que atuam na escola oportunizando-as um sentimento de pertencimento, de envolvimento com a escola. Pelas descrições, os professores demonstram não conhecer a importância do PPP, pois muitos assinalam ausência de conhecimento. Outros não tem interesse em conhecer, seja por ser novato, seja por estar em vias de aposentar-se. Também encontramos discursos afirmando que o PPP não passa de um instrumento de controle, tendo em vista que não podemos alterá-lo, mas segui-lo à risca. Apenas dois destes discursos demonstram conhecimento sobre esse documento.

Como destaca Veiga (2008), considerando que o PPP é o norte do trabalho desenvolvido na escola bem como a expressão da autonomia dos sujeitos envolvidos, este documento deve ter como objetivo máximo, atender aos interesses de toda comunidade escolar (professores, estudantes, pai e demais educadores), na busca pelo conhecimento que os levem a transformar sua condição de vida. Ou seja, que os levem a libertação e emancipação. Logo, o que estes professores e coordenadores desenvolvem na escola pesquisada ainda está longe de promover a libertação dos sujeitos envolvidos no processo.

Percebemos que nem todos estão incluídos no processo de estruturação do PPP, fragmentando o trabalho coletivo. Falta a mediação do coordenador para promover o trabalho em equipe e isso requer entendimento do trabalho que ele irá exercer. Como anuncia Dias (1988), considerando que a submissão não agrada ninguém, a condição de partícipe, de sentir-se valorizado e respeitado, vem com a satisfação de trabalhar numa escola e atuar para sua melhoria da aprendizagem.

Ao questionarmos os professores sobre os projetos que participam da elaboração e execução na escola, a maioria dos discursos apontam que conhecem, mas em experiências passadas, outro em um. Mas, a maioria, parece desconhecer o processo de organização do trabalho pedagógico da escola. Na realidade, estas atitudes são consequências do distanciamento dos saberes pedagógicos no cotidiano da escola pesquisada, aliado ao fato dos coordenadores não terem formação pedagógica, o que torna essa possibilidade mais distante. Assim, o PPP da escola fica órfão e isolado na escola sendo

lembrado apenas quando exigido pelas forças políticas da gestão da escola ou da SEEDF.

Os projetos buscam despertar a criatividade, a responsabilidade, a participação e acima de tudo à vontade de aprender, de pesquisar, de construir conhecimento individual, coletivo, analítico e crítico. Com isso se faz necessário que a distribuição de carga horária seja coerente com os objetivos, sem que o professor fique sobrecarregado e que possa trabalhar de forma criativa, harmônica, interagindo com o aluno. Sendo assim, o trabalho sendo valorizado o professor encontra condições para desenvolver um trabalho coletivo e interdisciplinar.

O PPP é um importante instrumento elaborado pelos que fazem a escola, pois é adequado/construído para dar suporte à formação da identidade social e cultural da escola, bem como da sua comunidade escolar, respeitando as diferenças e singularidades e resgatando a cultura familiar com a implantação de projetos que fazem a ponte com o conhecimento e história de cada indivíduo. Constatamos que na escola investigada são desenvolvidos os seguintes projetos:

1. Cid/Xadrez
2. Horta Escolar, Geladeira Comunitária e Sustentabilidade
3. Mulheres Inspiradoras
4. Rádio 7 Educativa
5. Se7e Banda
6. Prevenção e Combate Permanente à Discriminação
7. Combate e Prevenção ao uso de Entorpecente
8. Projeto: Futsal (Parceria com o Batalhão Escolar)
9. Jogos Interclasses (Olímpico e Paraolímpico)
10. Intervalo Musical
11. Festa das Regiões e Festa Junina
12. Saída de Campo Chapada Imperial

Como os discursos dos professores pesquisados anunciaram o desconhecimento dos projetos possivelmente desenvolvidos na escola, podemos conjecturar que existe uma desinformação desse grupo, ou mesmo

desinteresse destes personagens, pois todo o corpo docente deveria estar envolvido na execução dos projetos desenvolvido na escola.

Quanto cruzamos coma o discurso do CP que o maior desafio do seu trabalho é promover o trabalho interdisciplinar, compreendemos a fragilidade do diálogo nessa equipe. O tempo espaço da Coordenação Pedagógica que deveria ser utilizado para se pensar nesse momento tem sido usado para atividades burocráticas.

Feito isto consideramos ter compreendido o trabalho do Coordenador Pedagógico à luz dos diferentes atores sociais envolvidos no processo educativo da escola. Entendemos, que ainda existe um fosso entre o fazer docente e o trabalho do coordenador pedagógico, seja pelo desinteresse daqueles por assuntos referentes ao trato da organização pedagógica da escola, seja pela maneira como é inserido o Coordenador Pedagógico na escola, seja pelo desconhecimento pedagógico destes profissionais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo **desvelar a organização do trabalho do Coordenador Pedagógico no Ensino Médio em uma escola da SEEDF**. Realizamos a pesquisa numa escola de Ensino Médio da Ceilândia, onde coletamos os dados por meio de entrevistas e aplicação de questionários. Nossa intenção foi trazer contribuições para a prática desse profissional, pois entendemos que sua presença é relevante para o bom andamento do processo pedagógico.

Em um primeiro momento, identificamos **“Quem é o Coordenador Pedagógico”** Neste sentido, procuramos compreender o trabalho, a figura e a prática desse sujeito, fundamentados em estudiosos que tratam desse tema. Para que compreendêssemos a concepção de trabalho sob a perspectiva crítica, nos calçamos em Marx que nos permitiu compreender que somente podemos modificar aquilo que é conhecido e desvelado da aparência para essência. Destarte, procuramos desvelar a concepção de trabalho na humanidade sob a perspectiva desse autor. Para Marx, o homem é um ser que se objetiva e a objetivação dele é o seu trabalho. Discutimos o que é trabalho concreto e trabalho abstrato, o trabalho que promove cultura e o trabalho que aliena, e assim destacamos a teoria do capital humano inserido sutilmente nos processos educativos como forma de atender à demanda do capitalismo.

Trouxemos um recorte sobre a história da educação no Brasil e de como surgiu a figura do Coordenador Pedagógico nesse processo. Por conseguinte, pesquisamos as Leis que regem a prática desse sujeito na escola pública da SEEDF, para compreender como esse órgão normatiza o trabalho desse profissional.

Delineamos que uma das principais atribuições desse sujeito é manter um ambiente de desenvolvimento em grupo, no qual todos queiram fazer parte de uma equipe. É importante ao coordenador priorizar o planejamento coletivo, levando os sujeitos a se fortalecerem na comunidade escolar com ações em que possam sentir-se responsáveis e pertencentes. Essa atuação é relevante na estruturação do Projeto Político Pedagógico da escola, democratizando esse espaço e desse modo promover oportunidades para todos, colaborando na



construção das aprendizagens dos alunos, diminuindo as desigualdades e elevando a qualidade da educação oferecida na escola pública.

Percebemos, pela análise das informações fornecidas pela Secretaria, que o número de coordenadores por escola é inferior à demanda de turmas delegadas a ele. Tomamos conhecimento que esse sujeito é eleito pelos professores do segmento de atuação, portanto, confirmamos que no Ensino Médio, o coordenador eleito são professores das licenciaturas e que não possuem especialização pedagógica, uma característica que consideramos basilar para a atuação desse profissional. Destarte, a partir desse estudo **delineamos o perfil do Coordenador Pedagógico**".

A partir das entrevistas com os coordenadores da SEEDF e SUBEB, conseguimos responder à questão secundária: **"Como acontece a organização do trabalho pedagógico da Coordenação Pedagógica no Ensino Médio?** Nesse sentido, constatamos a dicotomia existente entre a teoria e a prática. As atribuições desempenhadas ao coordenador, pela SEEDF, remetem a um trabalho de articulação que abrange professores, familiares de alunos, os discentes, a legislação educacional e o **Projeto Político Pedagógico** da escola. No entanto, o profissional que atua como Coordenador Pedagógico no Ensino Médio, executa tarefas diversas na escola assumindo um perfil administrativo e burocrático que o desvia da sua prática pedagógica. Sua técnica consiste em auxiliar os professores, cobrar prazos, relatórios, organizar as festas, passeios, disciplinar os discentes, ser ponte entre a direção e os docentes e assumir sala de aula na falta do professor. Com esses dados, conseguimos **analisar como acontece a organização do trabalho pedagógico do Coordenador Pedagógico no Ensino Médio.**

Ao avaliarmos o questionário aplicado aos professores conseguimos enxergar a questão secundária **"Como os atores sociais envolvidos no processo educativo da escola compreendem o trabalho do Coordenador Pedagógico?"** Percebeu-se um grande quantitativo de professores recém entrados na SEEDF e nesse sentido, compreendemos o quanto se faz necessário e relevante a intercessão do Coordenador Pedagógico nessa escola, no sentido de mediar o fazer docente. De modo geral, os discursos apresentam um distanciamento dos professores em relação a prática do coordenador, tendo

em vista que, mesmo sabendo da função pedagógica do coordenador, ainda desenvolvem sua prática de modo solitário.

Ficou perceptível a fragmentação do trabalho coletivo, que contraria a prática do Coordenador, que em prioridade executa um trabalho em equipe. Acreditamos que esta pesquisa atingiu seu objetivo geral que era **desvelar a organização do trabalho do coordenador pedagógico no Ensino Médio de uma escola da SEEDF**. Procuramos neste estudo, ter como preposição que é fundante ao coordenador pedagógico ter uma formação pedagógica. Por conseguinte, reforçamos que é desejável que ele tenha uma postura política e procure centrar o seu trabalho na ação humana, desenvolvendo suas atividades com responsabilidade social e espírito público, acreditando nas mudanças, sendo capaz de aceitar e conviver com as diferenças sociais existentes no âmbito escolar; além de ser um sujeito atento aos saberes pedagógicos, de tal maneira que possa mediar com responsabilidade suas práticas.

O coordenador pedagógico que encontramos nessa escola, trabalha muito, resolve problemas pontuais frequentemente, que prejudicam o desenvolvimento e aplicação de ações a longo prazo. Compreendemos que se faz necessário uma mudança cultural, social e política que quebrem as barreiras impostas pela sociedade e pelo Estado, possibilitando a escola transformar-se em um local fundamentalmente social e humano. Nessa compreensão, entendemos o quanto é importante a atuação do Coordenador Pedagógico, na construção do Projeto Político Pedagógico da escola, pois esse documento resulta de práticas participativas, possibilitando que a comunidade escolar tenha princípios e objetivos, contribuindo para o protagonismo discente.

Concluimos que o papel do coordenador pedagógico na SEEDF ainda precisa ser muito bem analisado tendo em vista serem esclarecidos alguns equívocos quanto a sua prática pedagógica e o papel delineado pela SEEDF. Na escola, encontramos um professor volante assumindo o papel do Coordenador Pedagógico. Não queremos desqualificar esse profissional que ali está, mas arrazoamos que para assumir essa função é preciso conhecimento, tempo de qualidade e definições muito claras de sua função.

Enfim, encerro este trabalho apontando **os produtos** realizados por ocasião deste estudo:

- Publicação de capítulo intitulado “A coordenação pedagógica como articuladora da formação continuada do docente”, publicado no livro Práticas Docentes, Metodologias e Inclusão – Um olhar desde a complexidade da escola à Universidade (BRAGA DA SILVA, DANTAS, 2019)
- Publicação da dissertação em periódico (ainda em construção).

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelho ideológico de Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da educação e da Pedagogia**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRAGA DA SILVA Marilsa Duarte, DANTAS, Otília Maria A. N. A. **A coordenação pedagógica como articuladora da formação continuada do docente**. Práticas Docentes, Metodologias e Inclusão – Um olhar desde a complexidade da escola à Universidade. Madri, Espanha, por Global Knowledge Academics, 2019

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Diário Oficial da União. Brasília: Imprensa Nacional, 23 Dez. 1996, Seção I, p. 27.833.

BRASIL. **PORTARIA nº 29 de 29 de janeiro de 2013**. Dispõe sobre os critérios para Distribuição de Carga Horária, os procedimentos para a escolha de turmas e para o desenvolvimento das atividades de coordenação pedagógica. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2013/02/portaria29-2013v3.pdf> Acesso em 14/06/2018 às 17h.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luzia Helena da Silva. **O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

CATTANI, Antônio David. **Trabalho e Tecnologia. Dicionário Crítico**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002, quarta edição revista e ampliada.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Magda Lopes. – 3 ed. – Porto Alegre, 2010

CRISTOV, Luzia Helena da Silva. Teoria e prática: enriquecimento da própria experiência. In: Guimarães, A.A. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 11. ed. São Paulo: Loyola, p.31-34, 2009.

DIAS, José Augusto. Gestão da escola. In: **Vários funcionamento da Educação Básica: leituras**. São Paulo: Pioneira, 1998.

DISTRITO FEDERAL. **PORTARIA Nº 561, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2017**. Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e na orientação educacional. Distrito Federal: Diário Oficial do Distrito Federal, nº 28 de dezembro de 2017.

DOMINGUES, Isaneide. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **O Coordenador Pedagógico e a Formação Contínua do Docente na Escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAGNO, Roberta Ravaglio. **Cultura Docente: Trabalho e Alienação**. Reunião Científica Regional da AMPED. Curitiba, 2016.

GARRIDO, Elsa. **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

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

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio E Profissional**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBANEO, José Carlos. Buscando a qualidade social do ensino. In: **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LOMBARDI, T. P. **Estratégias de aprendizagem para alunos problemáticos**. Disponível em [www.malhatlantica.pt/ecae-cm/aprendizagem.htm#Toc485751532](http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/aprendizagem.htm#Toc485751532). Acesso em 20 de janeiro de 2010.

MOROSINI, Marília Costa. **Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas**. Revista Educar: Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006. Editora UFPR.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/ formador como um dos agentes de transformação da/ na escola In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2010.

PADILHA, Augusta. A prática pedagógica no contexto atual. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; PAVANELLO, Regina Maria; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de (Orgs). **Formação de professores e prática pedagógica**. Maringá: Eduem, 2002. p. 05-14.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa: Abordagem Teórico-Prática**. 17. edição. – Campinas, SP: Papyrus, 2012 (p. 31),

PARO, Vítor Henrique. Educação para a Democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade de ensino. In\_\_\_\_. **Escritos sobre educação**, São Paulo: Xamã, 2001a.p. 33-47

PARO, Vítor Henrique. **A Teoria do Valor em Marx e a Educação**, São Paulo: Cortez, 2013.

PASSAGLI, Tatiana Serpa Guimarães, **Autonomia na Formação de Educadores: na perspectiva da Coordenação Pedagógica**, 2014. Dissertação, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2014.

PAULO NETTO, José, **Introdução ao estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1991.

PINTO, Álvaro Vieira. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza.; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O Coordenador Pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas.**, 2012, Artigo. São Paulo, 2012.

RÊSES, Erlando da Silva. **De Vocação para Profissão: Sindicalismo Docente da Educação Básica no Brasil**. Brasília: Editora Paralelo, 2015.

SANDER, Benno. **Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação**. São Paulo: Pioneira, 1984.

SANTOS, Joara Porto de Avellar dos. **Coordenador Pedagógico: Desafios, Dilemas e Possibilidades**, 2016. Dissertação, Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **A Escola Pública no Brasil: História e Historiografia**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval, **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIO, Donatella, **A equipe pedagógica responsável e o papel formativo do coordenador pedagógico**, 2017, Artigo. Curitiba, 2017.

SIMÃO, Andréa Aparecida. **Formação do trabalhador: aporte da pedagogia das competências**. Reunião Científica Regional da AMPED. Curitiba, 2016.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Orientação pedagógica: Projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas**. Brasília: GDF, 2014. Acesso em: [http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/orientacao\\_pedagogica\\_projeto\\_politico\\_pedagogico.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/orientacao_pedagogica_projeto_politico_pedagogico.pdf). Consultado em 20 de agosto de 2018.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da, SAMPAIO, César Luís, **Trabalhar a autonomia do coordenador pedagógico** no contexto das políticas públicas educacionais implementadas pelo estado de Goiás, 2015, Artigo. Goiás, 2015,

SOARES, Andrey Felipe Cé. **Coordenação Pedagógica: ações, legislação, gestão e necessidade de uma educação estética**. Curitiba: Editora CRV 2012.

SOUSA, Francisco Edilson de. **Papéis do professor na sala de aula de língua estrangeira**. Brasília: UnB, 2003. [Dissertação de Mestrado].

STANISLAVSKI, Constantin. **A criação de um papel**. 25. ed. Tradução de Paula Lima Pontes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. (ePub)

TRETTEL, Matildes Aparecida. **Coordenação Pedagógica na Escola: Uma função para Pedagogo**, 2015. Dissertação, Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2015.

VASCONCELOS, Vângela Do Carmo Oliveira. **Práticas De Letramento Docente Na Coordenação Pedagógica: Reflexões Sobre Formação Continuada No Contexto Escolar**. 2013. Dissertação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 21. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do Projeto Político-Pedagógico ao Cotidiano da Sala de Aula**. 15. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2008.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES



Universidade de Brasília - UnB  
 Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)  
 Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)  
 Faculdade de Educação (FE)



**Tema da pesquisa:** Compreender o trabalho do Coordenador Pedagógico à luz dos diferentes atores sociais envolvidos no processo educativo da escola.

**Mestranda:** Marilsa Duarte Braga da Silva

**Orientanda:** Otília Maria da Nobrega Alberto Dantas

### I – IDENTIFICAÇÃO:

1. Nome completo: \_\_\_\_\_
2. Endereço residencial: \_\_\_\_\_
3. Idade: \_\_\_\_\_
4. E-mail: \_\_\_\_\_
5. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino
6. Qual seu estado civil?  
 ( ) Solteiro ( ) Casado ( ) União Estável ( ) Viúvo(a)

### II - FORMAÇÃO:

ENSINO MEDIO	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO
Área/Curso:	Área/Curso:	Área/Curso:	Área/Curso:	Área/Curso:
Ano de ingresso e conclusão:	Ano de ingresso e conclusão:	Ano de ingresso e conclusão:	Ano de ingresso e conclusão:	Ano de ingresso e conclusão:
Instituição:	Instituição:	Instituição:	Instituição:	Instituição:

### III – INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS:

1. Efetivo na SEEDF? ( ) NÃO ( ) SIM Ano de ingresso na SEEDF: \_\_\_\_\_
2. Ano/turma que está atuando em 2019 na SEEDF: \_\_\_\_\_
3. Tempo de atuação em turmas do Ensino Médio \_\_\_\_\_
4. Funções já ocupadas ao longo da carreira docente:  
 ( ) coordenador(a) pedagógico ( ) supervisor(a) ( ) diretor(a) ou vice ( ) outros: \_\_\_\_\_



5. Você já atuou ou ainda atua em intuições particulares ou em outra rede de ensino?  
( ) Não ( ) Sim Qual(is)? \_\_\_\_\_
6. Se sim, em qual modalidade e ano/série? \_\_\_\_\_
7. Na escola, quem o auxilia no desenvolvimento das metodologias do seu trabalho docente?
8. Existe projeto para a formação continuada dos professores nesta escola? Como é? Quem são os responsáveis por tal formação?
9. Na sua experiência como docente, já houve oportunidade de participar na elaboração de algum projeto na escola? Como foi?
10. Como se dá a intervenção do corpo docente na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola?
11. Como é desenvolvido o trabalho do Coordenador Pedagógico junto aos docentes?
12. Quais as razões para se escolher o Coordenador Pedagógico?
13. Apresente 2 aspectos positivos e 2 negativos da intervenção do coordenador pedagógico junto aos docentes.
14. Há diferença de atuação do coordenador pedagógico para o coordenador de área? Justifique.
15. De 1 a 10 qual a importância do Coordenador Pedagógico para o seu trabalho docente?  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10 ( )

Agradecemos a colaboração.  
Brasília, Março/2019

## APÊNDICE B – ENTREVISTA COM OS COORDENADORES



Universidade de Brasília - UnB  
 Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)  
 Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)  
 Faculdade de Educação (FE)



### ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O COORDENADOR

**Tema da pesquisa:** A Organização do Trabalho do Coordenador Pedagógico no Ensino Médio: um estudo em uma escola da SEEDF

**Mestranda:** Marilsa Duarte Braga da Silva

**Orientanda:** Otilia Maria da Nobrega Alberto Dantas

#### I – IDENTIFICAÇÃO:

7. Nome completo: \_\_\_\_\_

8. Endereço residencial: \_\_\_\_\_

9. Idade: \_\_\_\_\_

10. E-mail: \_\_\_\_\_

11. Sexo: Gênero Sexual: \_\_\_\_\_

12. Qual seu estado civil?

( ) Solteiro ( ) Casado ( ) União Estável ( ) Viúvo(a)

#### II - FORMAÇÃO:

ENSINO MEDIO	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO
Área/Curso:	Área/Curso:	Área/Curso:	Área/Curso:	Área/Curso:
Ano de ingresso e conclusão:	Ano de ingresso e conclusão:	Ano de ingresso e conclusão:	Ano de ingresso e conclusão:	Ano de ingresso e conclusão:
Instituição:	Instituição:	Instituição:	Instituição:	Instituição:

**III – INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS:**

13. Efetivo na SEEDF? ( ) NÃO ( ) SIM Ano de ingresso na SEEDF: \_\_\_\_\_

14. Tempo de atuação na Coordenação Pedagógica: \_\_\_\_\_

15. Funções já ocupadas ao longo da carreira docente:

( ) Docente ( ) supervisor(a) ( ) diretor(a) ou vice ( ) outros:

16. Experiências anteriores ( ) Não ( ) Sim Qual(is)? \_\_\_\_\_

**IV – SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:**

17. Porque e como você se tornou coordenador pedagógico?

18. Quais são as atribuições do coordenador pedagógico no Ensino Médio? Qual você destaca a atribuição de maior relevância?

19. Há outras tarefas que o coordenador desenvolve? Quais?

20. Quais são os desafios da coordenação pedagógica?

21. Há coordenador de área na sua escola? Qual o papel deste profissional? Como ele ocupa esta função?

22. Você conhece PPP da escola? Como você aplica o PPP em sua prática?

23. Como é eleito o Coordenador Pedagógico da SEEDF?

24. O que você considera do coordenador pedagógico ser um cargo eletivo? Qual as vantagens e desvantagens?

25. Qual a sua relação com os diferentes atores da escola?

26. É necessária uma especialização pedagógica para assumir o cargo de Coordenador Pedagógico? Que saberes você considera importantes para o coordenador pedagógico do Ensino Médio?

Agradecemos a colaboração.  
Brasília, \_\_\_\_\_/2019

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade de Brasília - UnB  
 Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)  
 Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)  
 Faculdade de Educação (FE)



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a), você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “A Organização do Trabalho do Coordenador Pedagógico no Ensino Médio: um estudo em uma escola da SEEDF”. Esta investigação faz parte da pesquisa de Mestrado em Educação, realizada pela aluna Marilsa Duarte Braga da Silva – mat. 17/0134377, orientada pela Profª Drª Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas. O objetivo deste estudo visa “Desvelar a organização do trabalho do Coordenador Pedagógico em uma escola pública da SEEDF”.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em: responder entrevistas e questionários e autorizar observações em espaço pedagógico. Esta pesquisa tem como previsão ser realizada por um período de quatro meses e nossa intenção não é atrapalhar a rotina da instituição e sim, de modo discreto, analisar o cotidiano escolar. Logo abaixo você deverá assinalar seu consentimento ou não para a sua participação. Em caso afirmativo, você estará cedendo os direitos à pesquisadora para o uso das informações que serão analisadas na pesquisa, bem como as publicações advindas desse processo. A qualquer momento você pode desistir de sua participação. Para isso basta apenas nos informar, pois assim os dados serão desconsiderados. Sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. As informações obtidas serão analisadas em conjunto pelos pesquisadores, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante nem da escola campo de pesquisa. Para qualquer esclarecimento, seguem os contatos das pesquisadoras:

Otilia Dantas [otiliadantas@unb.br](mailto:otiliadantas@unb.br)

Marilsa Duarte Braga da Silva ([Marilsa.duarte@gmail.com](mailto:Marilsa.duarte@gmail.com)) (61) 995126368

**Concordo em participar desta pesquisa.**

**Não concordo em participar desta pesquisa.**

NOME COMPLETO: \_\_\_\_\_

CPF \_\_\_\_\_

DATA \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ ASSINATURA \_\_\_\_\_

Agradecemos sua colaboração!  
 Brasília, agosto de 2018.