



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE-MP

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO**

ROSÂNGELA DA VITÓRIA NASCIMENTO

BRASÍLIA/DF

2020

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

Nt NASCIMENTO, Rosângela da Vitória
 O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO
 CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO / Rosângela da Vitória
 NASCIMENTO; orientador Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto
 Dantas. -- Brasília, 2020.
 157 p.

 Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Educação)
 -- Universidade de Brasília, 2020.

 1. Escola. 2. Trabalho Pedagógico. 3. Coordenação
 Pedagógica. 4. Formação continuada. I. Dantas, Otilia Maria
 Alves da Nóbrega Alberto, orient. II. Título.

ROSÂNGELA DA VITÓRIA NASCIMENTO

**O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-MP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais, sob orientação da Professora Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas.

BRASÍLIA/DF

2020

ROSÂNGELA DA VITÓRIA NASCIMENTO

**O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa: Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais, sob orientação da Professora Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas.

Banca examinadora formada pelos professores:

Profa. Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas.
PPGE/FE/Universidade de Brasília-UnB (Presidente)

Prof. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC (Membro Externo)

Profa. Dra. Liliane Campos Machado
PPGE/MP/FE/Universidade de Brasília-UnB (Membro Interno)

Profa. Dra. Ireuda da Costa Mourão
PPGE//MTC/FE/Universidade de Brasília- UnB (Membro Suplente)

Defesa em: 30 de outubro de 2020.

Local: Sala Virtual - Núcleo de Tecnologia Educacional FE/UnB

Aos meus pais, Wilson Borges e Rute da Vitória, início e base de tudo o que me tornei! E de igual modo especial, aos meus avós maternos, Sebastião Manoel (em memória) e Francisca, alicerce de ensino e aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Em meio ao sentido real dos ricos momentos vividos nessa conquista, tenho razões particulares em iniciar agradecendo primeiramente a Deus, meu criador, pai e Senhor, maestro que governa minha vida, que me possibilitou a realização desta conquista. Ao Senhor Jesus, toda honra e glória, agora e sempre. Te amo Senhor meu!

Agradeço à minha ilustre orientadora, Prof^a. Dr^a. Otília Maria Dantas, que me orientou ao longo desses anos, com respeito e confiança, e que, desde o início, argumentava firmemente sobre a relevância desta pesquisa, Sou-lhe grata por ter acreditado em mim, pela parceria de escuta sensível por cada ensinamento, bem como pela generosidade e paciência em compreender os momentos difíceis e impulsionar minha caminhada na pesquisa com rigor e afetividade. Minha mais carinhosa gratidão, por cada palavra de incentivo que seguem guardados em meu coração.

Agradeço ao meu marido Vandoilson, companheiro de todas as horas, milagre do meu coração, com quem desfruto do sentido alegre de sonhar e caminhar juntos, e que foi grande incentivador desse sonho, bem como participou ativamente por cada momento de construção desse trabalho. Obrigada pela paciência, pelo apoio, essa conquista é nossa, em nome de Jesus!

Também eternizo minha gratidão à minha amada filha ALICE, que é dádiva de Deus em minha vida, que ainda tão criança soube comportar em tantas vindas nas aulas e nos eventos da UnB ao longo desses anos, bem como soube compreender que a mamãe estava fazendo o trabalho da tia Otília. Com você filha, estou em processo constante de formação, com sentido mais simples de amar e viver, na certeza e de aprender todos os dias. Te amo tanto, tanto.

Agradeço à minha família, meus pais, que soube me conduzir aos estudos e pela grande ajuda e companhia. Que toda conquista que Deus me conceder, meu melhor orgulho é ser filha de Wilson e Rute. De igual modo, agradeço singelamente aos meus irmãos: Ângela Maria, Wilia, Rúbia, Weliton, Rutilene e Luís, pelo infinito amor que nos une, pelo incentivo, palavra amiga e com quem aprendo muito. Sou grata a Deus pela vida de cada um em minha vida e creio que Deus nos manterá sempre unidos.

Agradeço aos meus avós maternos, Sebastião (em memória) e Francisca, que desde cedo me ajudou em continuar os meus estudos, proporcionando conformo e carinho. Em especial também, agradeço de coração à tia Lurdes (Madrinha), que desde muito cedo me ajudou nas atividades da minha Educação Básica, sendo uma grande professora para mim, com companhia constante em minha vida. Obrigada, por sempre acreditar em mim e me incentivar na minha caminhada dos estudos formais, que jamais esquecerei de cada gesto de amor por mim.

Também agradeço à minha sogra, Dona Maria, pela ajuda e cuidados com Alice, com a casa, as plantas, oração e incentivo. Sua bondade em ficar aqui conosco todo primeiro semestre ocasionou grandes bençãos para mim, que Deus abençoe a senhora.

Quero agradecer também à Universidade de Brasília – UnB, pelos momentos de formação mediada nas aulas das disciplinas que cursei, com excelentes docentes:

Edileuza Fernandes, Renísia Garcia, Fernada Natascha, Francisco José Herrera, Otília Dantas, Solange Alves, Marcelo Húngaro e Hélio José Maia, pela oportunidade das descobertas, produções e construção de novos conhecimentos, que de forma singular, contribuíram para a produção deste trabalho, colaborando com o meu desenvolvimento profissional docente. Sou grata pela oportunidade de estudar em uma universidade pública e de qualidade.

Agradeço aos colegas de mestrado, em especial à Laryssa, Érica, Monique, Lucineide, Lívia, Simone, Alessandra, Carlos, Nancy, Cris, Patrícia, Maira, Marilsa, Luciana e Mirian, que direta ou indiretamente, compartilhamos conhecimentos. Saibam que, durante a jornada no mestrado, muitas vezes me apoiaram em vocês e em nossas socializações. Meu especial agradecimento também, aos amigos Alex Andrade, Cristiano e Kênnia, que me incentivavam e acompanhavam as minhas angústias, de professora-pesquisadora. Obrigada pela disponibilidade, pela aceitação a todos os ensinamentos prestados e empenho nesse processo.

Extensivamente, agradeço à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), da qual tenho orgulho de fazer parte profissional, bem como pela oportunidade da licença remunerada para estudo, que possibilitou a realização desse sonho. Socializo também, meus sinceros agradecimentos aos colegas de profissão, os coordenadores e professores interlocutores dessa pesquisa, pela oportunidade de aprendizado e da construção que me acompanharam nessa escrita. Obrigada, pelos momentos de aprendizagem.

Aos demais, agradeço de forma especial à Jozimar pelo auxílio da revisão textual, à Sandra Campelo pela ajuda na formatação e auxílio com as normas da ABNT, à Juliana Novais minha amiga, pela revisão da tradução do resumo em inglês. Obrigada pelo empenho e ajuda.

Agradeço, por fim, às professoras Dra. Laurinda Ramalho de Almeida, Liliane Campos Machado, e Ireuda da Costa Mourão, participantes da banca avaliadora, pela confiança e possibilidade de diálogo profissional e competente. Gratidão de antemão, todas as contribuições e comentários que certamente aprofundarão esta pesquisa.

RESUMO

O presente estudo objetivou desvelar o trabalho da coordenação pedagógica na formação continuada de professores em serviço, tendo como cenário uma escola pública do Ensino Fundamental do Distrito Federal. O aspecto central aqui exposto se refere ao espaço e tempo da coordenação, com os momentos de formação continuada docente na escola. Nesse contexto, surgiram as seguintes questões de pesquisa: Quem é o coordenador da escola? Como se dá a atuação do coordenador pedagógico na escola da SEEDF? Como acontece a formação continuada docente no espaço escolar? Em face dessas interrogações, a fundamentação teórica se reportou nas recentes contribuições de autores como Carvalho (2017); Dantas (2007); Imbernón (2009, 2010); Libâneo (2012, 2018); Nóvoa (2002); Placco e Almeida (2012); Vasconcellos (2019) entre outros. Metodologicamente, este trabalho adotou a abordagem qualitativa concretizada por técnicas como: pesquisa documental, observação direta no espaço e tempo da coordenação, entrevista semiestruturada com os coordenadores pedagógicos e aplicação de questionários com os professores. As análises de dados ocorreram sob orientação da Análise de Discurso Crítica (ADC) embasada em Fairclough (2001); Magalhães, Martins e Resende (2017) e Resende e Ramalho (2006). Os resultados revelaram que a mediação dos coordenadores é essencial para promover o trabalho coletivo e auxiliar os docentes na tomada e no encaminhamento de ações, bem como na organização geral do trabalho pedagógico da escola. A unidade escolar assegura o espaço e tempo da coordenação coletiva de sistematização e firme produtividade pedagógica, o que envolve reconhecimento de estímulo à renovação pedagógica. As conclusões apontaram para a valorização da coordenação pedagógica no espaço e tempo da escola pela troca entre pares, pela articulação com a formação coletiva e com projetos de trabalho que encaminham avanços na atuação pedagógica dos coordenadores, constituindo, portanto, a formação continuada em serviço. É preciso institucionalizar a carreira do coordenador pedagógico no Distrito Federal, de modo a torná-la perene e valorizada. Com isto a escola poderá se estabelecer como espaço de consolidação dos processos de ensino e aprendizagem e, principalmente, de formação continuada de professores.

Palavras-chave: Escola. Trabalho pedagógico. Coordenação pedagógica. Formação continuada.

ABSTRACT

This study aimed to reveal the work of the pedagogical coordinator in the continuing education of in-service teachers, against the backdrop of a public elementary school in the Federal District. The central aspect exposed here refers to the space and time of coordination, with moments of continuing teacher education at school. In this context, the following research questions arose: Who is the school coordinator? How is the pedagogical coordinator working at the SEEDF school? How does continuing teacher education happen in the school environment? In view of these questions, the theoretical foundation was reported with the recent contributions of authors such as Libâneo (2018, 2012), Vasconcellos (2019), Placco and Almeida (2012), Carvalho (2017), Nóvoa (2002), Dantas (2007), Imbernón (2009, 2010), among others. Methodologically, this work adopted a qualitative approach implemented by techniques such as: documentary research, direct observation in the space and time of coordination, semi-structured interviews with the pedagogical coordinators and application of questionnaires with teachers. Data analysis occurred under the guidance of Critical Discourse Analysis (CDA) based on Fairclough (2001), Magalhães, Martins and Resende (2017) and Resende and Ramalho (2006). The results revealed that the mediation of the coordinators is essential to promote collective work and assist teachers in taking and forwarding actions, as well as in the general organization of the school's pedagogical work. The school unit ensures the space and time of the collective coordination of systematization and firm pedagogical productivity, which involves recognition of stimulating pedagogical renewal. The conclusions pointed to the appreciation of pedagogical coordination in the space and time of the school by the exchange between peers, by articulation with collective training and with work projects that direct advances in the pedagogical performance of the coordinators, thus constituting continuing education in service. Therefore, it is necessary to institutionalize the career of the pedagogical coordinator in the Federal District, in order to make it perennial and valued. Thus, the school can be established as a space for consolidating the processes of teaching and learning and, especially, for continuing education of teachers.

Keywords: School. Pedagogical work. Pedagogical coordination. Continuing education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de coerência da pesquisa.....	21
Quadro 2 - Teses e dissertações - Teses e dissertações	27
Quadro 3 - Distribuição das produções acadêmicas por tipologia de pesquisa	28
Quadro 4 - Objetivos de estudo das pesquisas selecionadas	29
Quadro 5 - Horas de trabalho da coordenação pedagógica para as escolas do DF .	55
Quadro 6 - Dispositivos analíticos	77
Quadro 7 - Composição das turmas na escola.....	82
Quadro 8 - Recursos pedagógicos para apoio da coordenação	83
Quadro 9 - Perfil das coordenadoras pedagógicas da pesquisa	84
Quadro 10 - Perfil das professoras da pesquisa.....	85
Quadro 11 - Portarias que definem os critérios para o exercício de coordenador pedagógico	87
Quadro 12 - Encontro coletivo para escolha da coordenação pedagógica	89
Quadro 13 - Critérios para constituir-se coordenador na escola.....	98
Quadro 14 - Normatização para as coletivas na escola	99
Quadro 15 - Matriz síntese sobre o espaço/tempo da coordenação.....	108
Quadro 16 - Elementos da formação na escola	113
Quadro 17 - Encontro coletivo de formação na escola	116
Quadro 18 - A prática pedagógica da coordenação	118
Quadro 19 - Desenvolvimento das coletivas pedagógicas	120

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema representativo de comparação entre as pesquisas	35
Figura 2 - Apropriações pedagógicas para o trabalho da Coordenação.....	41
Figura 3 - Requisitos básicos para se tornar Coordenador escolar no DF.....	43
Figura 4 - Constituição histórica do Coordenador Pedagógico no DF	56
Figura 5 - Etapas exploratórias da pesquisa de campo.....	73
Figura 6 - Organização da coordenação pedagógica na escola.....	111
Figura 7 - O processo dinâmico da coordenação pedagógica na escola.....	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Categorias descritivas e quantitativos de dissertações e teses	25
Tabela 2 - Produções mapeadas por região geográfica	26
Tabela 3 - Tipos de trabalhos por nível de formação	26
Tabela 4 - Quantitativo de Coordenadores Pedagógicos na SEEDF.....	42
Tabela 5 - Quantitativo de Coordenadores Pedagógicos na escola	45
Tabela 6 - Linha do tempo da atuação pedagógica no PPP (2020) da escola	93

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADC	Análise Discurso Crítica
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEMAP	Centro Municipal de Atendimento Psicopedagógico
CEP	Coordenação de Educação Primária
CRE	Coordenação Regional de Ensino
CRES	Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho
CNE	Conselho Nacional de Educação
DF	Distrito Federal
EAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
EEAA	Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FE	Faculdade de Educação
GEPPESP	Grupo de Estudos e Pesquisas Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases Nacionais
PDCA	Profissão Docente, Currículo e Avaliação
PDE	Plano Distrital de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SOE	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1	O TRABALHO PEDAGÓGICO COMO PONTO DE PARTIDA.....	15
1.1	O contexto da pesquisa em memorial.....	15
1.2	Problemática da pesquisa.....	20
2	ESTADO DO CONHECIMENTO	23
3	DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO COORDENADOR NA ESCOLA	37
3.1	A natureza do trabalho da coordenação na escola	38
3.2	O coordenador Pedagógico para as escolas do Distrito Federal	42
3.3	O papel do Coordenador Pedagógico escolar	46
3.4	Constituição histórica e política do coordenador pedagógico no DF	48
4	FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA ESCOLA	58
4.1	Coordenador Pedagógico e formação continuada em serviço	59
4.2	A organização do espaço e tempo para a formação na escola.....	65
4.3	A formação continuada na concepção da rede pública DF	67
5	PERCURSO METODOLÓGICO	70
5.1	Percurso da pesquisa	71
5.2	Instrumentos para geração de dados	73
5.3	Análise de Discurso Crítica - ADC	75
6	O TRABALHO DO COORDENADOR EM FORMAÇÃO DOCENTE	80
6.1	Os coordenadores pedagógicos e os docentes no contexto da escola.....	80
6.2	A dimensão política para a organização da Coordenação Pedagógica na escola	86
6.3	O trabalho de coordenação pedagógica: mediação coletiva.....	99
6.4	O trabalho do coordenador pedagógico na escola e o processo de formação continuada de professores.....	109
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
	REFERÊNCIAS	131
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO .	139
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS.....	140
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES	142
	APÊNDICE D - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA ESCOLA.....	145
	APÊNDICE E – CONOGRAMA DAS OBSERVAÇÕES	146
	APÊNDICE F - MATERIAIS DAS COLETIVAS PEDAGÓGICAS	147

1 O TRABALHO PEDAGÓGICO COMO PONTO DE PARTIDA

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervendo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29)

As palavras de Freire (1996) me motivaram a desenvolver as discussões propostas neste estudo. Os apontamentos do autor me provocaram curiosidade e, então, busquei delimitar estratégias, itinerários e desafios rumo à produção de conhecimentos científicos em educação. Em face da função profissional que exerço e na qual busco intervir, sempre no sentido de promover transformação, tais propostas se movimentam significativamente pelo desejo incessante que aguça conhecer, perguntar e reconhecer. Dessa forma, me propus recorrer aos termos utilizados por Paulo Freire (1996), autor que permeia todos os capítulos da dissertação, refletindo a postura crítica freireana de valorização da vida e da relação dialógica para a emancipação humana.

O **trabalho da coordenação pedagógica na escola** associado à formação continuada dos professores em serviço é a temática central dessa pesquisa, que veio se constituindo durante minha trajetória de vida pessoal e profissional. Em um primeiro momento, apresentamos algumas inquietações que condicionaram a realização do estudo, bem como a sua relevância para a área da Educação. Enfrentamos esse desafio com vistas a analisar elementos que pudessem responder aos nossos questionamentos e explicitar a relação existente entre o tema em questão e os caminhos que pretendemos percorrer.

Destarte, neste capítulo, encontram-se algumas provocações iniciais que esboçam uma trajetória para situar os leitores no que diz respeito aos caminhos que pretendemos percorrer, dando os devidos contornos ao objeto de estudo.

1.1 O contexto da pesquisa em memorial

Na atuação pedagógica, o trabalho da coordenação na formação docente em serviço, há tempos, me¹ constitui. De fato, no ambiente escolar, o trabalho pedagógico sempre me chamou atenção pela importância e complexidade do seu

¹ Na escrita desta introdução, opto por manter, em alguns momentos, o uso da primeira pessoa – ora do singular, ora do plural – para falar de fatos vinculados à minha construção, uma vez que estou me referindo a mim mesma ou a mim com a minha orientadora.

desenvolvimento, em especial, o da coordenação pedagógica. Com esse desejo, decidi dar continuidade à minha formação, procurando, na academia, encontrar respostas científicas para tais questionamentos.

Neste momento, permitam-me descrever um pouco sobre a minha própria trajetória pessoal e profissional, no intuito de ajudá-los a entender o porquê da escolha da temática – trabalho da coordenação pedagógica na escola relacionado à formação continuada em serviço. Essa busca incessante contribuiu para a conformação da pessoa e profissional que sou hoje e do conjunto de ideias que compõem o meu “estar sendo no mundo” (FREIRE, 1996, p. 39).

Comprometemos discutir questões no campo da coordenação pedagógica em processo de formação docente em serviço no cenário da Escola Pública do Distrito Federal, a qual considero uma integração importante que nos aproxima da escola e da coordenação pedagógica, o que faz brotar o sentido e o significado desta pesquisa.

Tais questões acentuam a relevância da temática, uma discussão acadêmica necessária para a minha itinerância pessoal, profissional e acadêmica, reflexo das minhas escolhas, crenças e concepções de educação e de mundo. Por isso, discutida e defendida por muitos teóricos que me acompanham nesse estudo.

A opção por essa temática é resultante de uma inquietação pessoal, gerada pela minha atuação na coordenação pedagógica e pela percepção do que o cotidiano escolar exige desse profissional. O interesse surgiu ao longo do ano de 2003, quando assumi a função de coordenadora pedagógica em uma escola da rede pública do município de Correntina, na Bahia. Nessas vivências, deparei-me com exigências e envolvimento pedagógicos gigantescos, além de uma grande quantidade de tarefas, com pouco tempo para realizá-las e limitada formação específica para exercer a função (só possuía o Magistério)².

Nesse envolvimento, crescia em mim uma vontade de cursar Pedagogia na Universidade Pública, mesmo que distante de minha residência e do meu local de trabalho. Era um sonho, uma vontade enorme. Compreendi que a formação inicial, somente, é insuficiente para proporcionar os elementos necessários para uma atuação pedagógica.

No ano seguinte, em 2004, ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), momento ímpar de aprendizagem para

² Habilitação para o Magistério em nível Médio.

o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Para facilitar o acesso aos 56 km do percurso que tinha que realizar todos os dias, tive que me transferir de escola e de região. Desse modo, foi uma luta travada, de muito esforço e determinação, e as exigências da faculdade me fizeram mudar para Bom Jesus da Lapa, BA, cidade onde situa-se o Câmpus XVII da UNEB. Nessa ocasião, precisei pedir licença sem remuneração para continuar a estudar. Apesar das dificuldades, foram tempos que me proporcionaram ricas e encantadoras experiências.

Durante o período de estudos, trabalhei em uma escola particular e concluí a graduação com a defesa do TCC intitulado “A formação continuada docente para uma práxis reflexiva” (NASCIMENTO, 2008). Essa temática, que envolve a formação continuada, ainda é algo que me inquieta até hoje. Assim, aprimorando o olhar e delineando novos rumos, sigo com questionamentos, ainda que em outro patamar e com mais aprofundamento, como é o caso da presente pesquisa que desenvolvi no mestrado.

Em 2008, intitulada pedagoga, voltei a Correntina, para o meu espaço conquistado e, matriculada um curso de Especialização em Psicopedagogia, imediatamente, retornei para a escola da rede pública, como coordenadora. Voltei deslumbrada, acreditando que, por ser graduada, atuaria com maior competência na prática da coordenação. Porém, as grandes demandas e as condições de trabalho impossibilitavam o real desenvolvimento da coordenação, e, diante disso, reassumi a sala de aula.

Nesse labor, em 2011, quando concluí a terceira Especialização e estava inserida em cursos de formação, assumi novamente a função de coordenadora na Secretaria de Educação do município de Correntina, dessa vez, na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com isso, passei a coordenar o trabalho dos coordenadores pedagógicos e professores da EJA de todas as escolas do município de Correntina, BA. O trabalho acontecia na Secretaria de Educação, onde eu coordenava situações direta e indiretamente relacionadas à atividade de formação. Uma das particularidades desse trabalho foi o acompanhamento da própria formação do coordenador pedagógico e dos professores da EJA, que dialogavam com as habilidades e conhecimentos para atuação frente às demandas específicas da alfabetização. Para mim, foi uma atuação extremamente rica, pois participei da formação docente integralmente, além de coordenar todas as escolas que possuíam essa modalidade.

Em 2012, ainda exercendo a coordenação na Secretaria de Educação, assumi

a coordenação do Centro Municipal de Atendimento Psicopedagógico (CEMAP). Nessa época, fiz vários cursos de formação e coordenei a formação dos coordenadores e professores que atuavam com alunos deficientes em todo o município. Foi um momento de grande aprendizagem sobre o processo de escola inclusiva.

De fato, a docência é permeada de desafios e a coordenação sempre foi atrativa ao meu desenvolvimento profissional, movendo-me fortemente, tanto como formadora quanto como atuante no processo de formação. Entretanto, eu sonhava com o Mestrado em Educação na Universidade de Brasília (UnB). Com o olhar voltado a novos horizontes, aspirava me mudar para Brasília e ingressar como docente na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Nessa busca, efetivei-me na SEEDF em 2013, após aprovação em concurso. Nesse espaço, atuei, em 2017, como coordenadora pedagógica em uma Escola Classe da Coordenação Regional de Ensino (CRE) de Planaltina. Tais vivências foram significativas para minha caminhada docente e consolidam as inquietações postas nesta pesquisa.

Vividos dezoito anos de docência, relembro-me, aqui, dos momentos de minhas atuações pedagógicas, dos desafios diários como coordenadora pedagógica, da necessidade de atualização constante e da participação nos encontros de formação continuada na escola e na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – Governo do Distrito Federal (EAPE). Esses desafios me levaram, também, a almejar o mestrado profissional em Educação na UnB. Em verdade, a chegada ao mestrado representa muito para mim, para minha formação e para minha atuação docente, pois trata-se de um envolvimento emocionante e desafiador. Emocionante no sentido íntimo, por ser a primeira geração da minha família a ingressar no mestrado, e desafiador, por ser uma educação transformadora e emancipatória, um envolvimento com a escola, com a universidade e com as aspirações pessoais que se entrançam num relacionamento encorajador e pulsante.

Por meio dessa trajetória, nas minhas vivências, compreendi o trabalho da coordenação na escola e todo o movimento social e profissional no qual mergulhei ao longo da vida. O contato com a escola e a experiências de anos na atuação pedagógica me permitiram refletir e dialogar sobre esta investigação enriquecida com autores fundamentais para me levarem a desvelar o nosso objeto. Nessa direção, acreditamos que o coordenador pedagógico tem muito a contribuir para o

desenvolvimento da escola e para a formação continuada dos professores, pois ele reconhece o contexto escolar, o perfil e as demandas da equipe docente.

Almejo, com este estudo, contribuir para que o universo escolar possa se constituir em um lugar próprio da formação continuada docente pela via da coordenação pedagógica. O trabalho do coordenador na formação continuada em serviço é uma das estratégias mais apontadas nas referências à qualidade educacional, que “tem na coordenação pedagógica seu espaço primordial de construção” (GDF, 2014c, p. 27). Dessa forma, a escola é o lugar em que o professor aprende (CANÁRIO, 2006; LIBÂNEO, 2018; NÓVOA, 2002) e a coordenação pedagógica deve garantir essa formação (PLACCO, 2003). Vale ressaltar, ainda, com base em autores como Alarcão (1996); Dantas (2007); Imbernón, (2010); Nóvoa (1992), Tardif (2007), entre outros, a formação continuada como possibilidade emancipatória para o exercício profissional da docência.

Historicamente, a formação continuada do professor tem sido considerada como estratégia para melhoria da Educação Básica no Brasil, uma vez que a mudança educacional depende dos professores, da sua formação e da articulação deles na escola. Nesse sentido, Nóvoa (1992) ressalta que, no processo de educação, a formação continuada é a oportunidade para partilhar trocas, saberes e vivências, tanto no processo individual quanto no coletivo para sua autonomia. Trata-se de uma aprendizagem necessária, alicerçada na colaboração profissional com valorização do fazer pedagógico. Para Schön (2000), a formação continuada docente deve oportunizar aprendizagens coletivas sob a orientação de um profissional formador.

Com esse mesmo pensamento, Tardif (2007) assimila esse conhecimento como um saber plural, fundamentado da comunhão dos saberes profissionais, disciplinares, curriculares, e das experiências docente como os de maior atuação. Então, a caminhada profissional assegurada na formação continuada em serviço é muito importante e necessária. Por sua vez, Freire (1996) defende que a formação continuada é um sistema permanente e fundamental de reflexão crítica sobre a prática, para melhorar a próxima prática. Acompanhando essa lógica, Dantas (2007) afirma que a formação continuada é uma prática pedagógica de enorme potencial para melhoria da educação. Sem dúvidas, a valorização do papel do coordenador pedagógico é um dos grandes desafios na construção da educação pública de qualidade. Na atualidade, pensar e compreender a formação continuada dos docentes em serviço é percebê-la como um espaço dinâmico e propício à investigação. As

possibilidades de viabilizar tal formação são numerosas e iremos nos deter no papel da coordenação pedagógica no processo de formação continuada de professores em serviço.

1.2 Problemática da pesquisa

Por que estudar o trabalho da coordenação pedagógica no processo de formação continuada de professores em serviço? O papel do coordenador pedagógico, no contexto que envolve o trabalho cotidiano da escola, associa-se à mobilização de saberes rumo à melhoria da educação. Os profissionais da docência, por sua vez, se instituem a partir de um processo contínuo de formação, que incorpora os conhecimentos e resulta no desenvolvimento da atuação pedagógica. Essas questões se impõem como uma necessidade neste estudo e permitem definir como problema de pesquisa a seguinte questão: **Como ocorre o trabalho da coordenação pedagógica na formação continuada de professores em serviço?**

Diante dessa questão, elencamos as seguintes questões secundárias:

- **Quem é o coordenador da escola?**
- **Como se dá a atuação do coordenador Pedagógico na escola da SEEDF?**
- **Como acontece a formação continuada docente no espaço escolar?**

Tecer esses questionamentos implica investigar a atuação profissional da coordenação pedagógica, especificadamente, na formação continuada dos docentes na escola, de modo a assimilar a identidade do coordenador como formador. Aqui, entendemos esse trabalho como uma causa nobre e que poderá contribuir para a educação e para a formação docente.

Assim, colocamos o debate sobre a formação continuada de professores em serviço sob a perspectiva do coordenador pedagógico, porquanto é parte integrante da ação dele. É certo que, na escola, o trabalho da coordenação pedagógica é pertinente, principalmente, no que concerne à formação continuada dos docentes. Esse trabalho acontece de diversas maneiras, nas reuniões, nos corredores, nas socializações didáticas, na sala dos professores, com os colegas, com os pais, com a comunidade, com a gestão, entre outras formas. Mesmo sendo inúmeras as atribuições pedagógicas do trabalho da coordenação no contexto escolar, o processo de formação continuada em serviço é parte constituinte da sua ação pedagógica. Por isso, tomamos o trabalho do coordenador como alvo principal da investigação.

Para melhor assimilação das questões e dos objetivos específicos, arquitetamos um Quadro de Coerência da Pesquisa (Quadro 1), que exhibe sinteticamente as interrogações para as quais buscamos respostas, apresentando uma panorâmica global do esquema teórico-metodológico da relação entre os elementos da pesquisa.

Quadro 1 - Quadro de coerência da pesquisa.

TEMA: O trabalho da coordenação pedagógica na formação continuada de professores em serviço.		
PROBLEMA: Como ocorre o trabalho da coordenação pedagógica na formação continuada de professores em serviço?		
OBJETIVO GERAL: Desvelar o trabalho da coordenação pedagógica na formação continuada de professores em serviço.		
QUESTÕES NORTEADORAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÉCNICAS DE PESQUISA
1. Quem é o coordenador da escola?	1. Caracterizar, no âmbito da história da educação, o nascimento do coordenador pedagógico.	Pesquisa documental: Orientação pedagógica. Projeto Político-Pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas; Regimento Interno da Secretaria de Educação do DF; Portaria nº 03/06/2020, que dispõe sobre a regulamentação da coordenação.
2. Como se dá a atuação do coordenador pedagógico na escola da SEEDF?	2. Desvelar a organização do trabalho da coordenação pedagógica prescrita na escola investigada.	Observação participante; Questionários: professores.
3. Como acontece a formação continuada docente no espaço escolar?	3. Analisar a formação continuada de docentes no espaço escolar e a influência da coordenação pedagógica nessa ação.	Observação participante; Entrevistas semiestruturadas: coordenadores.

Fonte: elaboração própria (2020).

As sínteses apresentadas no quadro de coerência mostram a relação entre as questões e os objetivos da pesquisa, respectivamente. Para nós, a relevância da pesquisa é entender que, apesar de o coordenador ter papel fundamental na formação continuada dos professores, é preciso que a escola seja espaço adequado ao processo formativo em serviço, de forma compartilhada, responsável e consoante. Logo, é essencial que a formação continuada docente em serviço na rede pública do Distrito Federal associe a valorização do espaço e tempo da coordenação como estudo atual e necessário para o aprimoramento dessa formação.

Assim, o trabalho segue estruturado em seis capítulos. O primeiro é este e constitui a Introdução da dissertação. No segundo capítulo, “Estado do conhecimento”, confrontamos conceitos básicos do trabalho da coordenação por meio das teses e dissertações publicadas a partir de 2014. Situamos nossa temática mediante o estado do conhecimento, com abordagem conceitual e histórica do

trabalho do coordenador pedagógico.

No capítulo três, “Dimensão Pedagógica do coordenador na escola”, destacamos as concepções primordiais sobre o trabalho na escola, com especificidade e detalhamento do trabalho da coordenação pedagógica e sua caracterização histórica.

No quarto capítulo, intitulado “Formação continuada docente na escola”, traçamos um entendimento entre a formação e a escola como *lócus* favorável para a formação continuada dos docentes em serviço, materializada pela relação ensino e aprendizagem. No capítulo cinco, “Percurso metodológico”, esclarecemos os quadros metodológicos da pesquisa, para a qual adotamos a abordagem qualitativa. Por fim, no capítulo seis, “O trabalho do coordenador em formação docente”, discorremos sobre as análises realizadas na pesquisa, evidenciando a escola, os professores e os coordenadores no processo formativo no espaço e tempo da coordenação.

Desta feita, esperamos que esta dissertação seja relevante aos profissionais de ensino, em especial, aos da área da coordenação pedagógica, contribuindo com esclarecimentos acerca da formação continuada dos docentes em prol das boas práticas pedagógicas na escola.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Execer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. (FREIRE, 1996, p. 85).

As afirmativas de Paulo Freire trazem a tônica deste capítulo; o exercício consciente da ação que requer reflexão do próprio ato de existir e do fazer pedagógico. Com base nesse pressuposto, propomos apresentar o estágio intermediário desta investigação, a respeito do que dizem os estudos mapeados, por meio da exposição das produções acadêmicas sobre o trabalho da coordenação pedagógica no âmbito da formação continuada docente na escola.

Num primeiro momento, a metodologia **estado do conhecimento** se define a partir de Morosini e Fernandes (2014, p. 155), que a consideram como “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Trata-se de um mapeamento inicial em busca de identificar os tópicos para aprofundamento em nossa investigação, enriquecendo-a. Semanticamente, compreendemos que o **estado do conhecimento** propicia um panorama com importantes fontes para a pesquisa, por:

[...] discutir uma certa produção acadêmica [...] tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 257).

Destacamos, desse modo, que a finalidade do estado do conhecimento no presente trabalho é conhecer o que foi produzido acerca da coordenação pedagógica no processo de formação continuada docente na escola, de forma a compreender as temáticas mais abordadas, as metodologias adotadas e os objetivos. Para Bandeira (2019, p. 23):

[...] Este levantamento acerca de um tema se faz importante, pois, na construção de um diálogo com os autores de outras produções, destacamos a relevância dos estudos que intencionamos conduzir, identificando o que já foi abordado e o que ainda carece de desdobramentos. É na lacuna temática e metodológica dos trabalhos já produzidos e publicados que procuramos dar a nossa contribuição

para a Academia e para a sociedade.

Isso permite efetuar de fato referências em pesquisas com reflexão sobre os estudos científicos, em um determinado espaço de tempo, para auxílio à nossa pesquisa. Nesse caso, por se tratar de uma investigação, faz-se necessário realizar uma sondagem para apreender tanto a leitura da realidade, dos discursos na comunidade acadêmica, quanto a aprendizagem da escrita e da formalização metodológica para o desenvolvimento do percurso investigativo.

Nesse sentido, a construção do Estado de Conhecimento fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158).

É preciso, portanto, explorar as pesquisas publicadas. Com esse propósito, para elaborar o nosso estado do conhecimento, valemo-nos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Repositório Institucional da UnB.

Privilegiamos essas bases de textos por serem espaços referendados na produção científica do país – protagonistas das publicações científicas, antes mesmo do que se produz na *Scielo* e em outras plataformas de pesquisa de dados – e por facultarem acesso a trabalhos de pesquisas orientadas. Ademais, **demos prioridade também** aos trabalhos cujas discussões se baseiam no contexto do DF.

A escolha desses bancos como base de dados de pesquisa se justifica, ainda, pela riqueza e diversidade de trabalhos disponíveis, bem como por fornecerem, em forma de catálogo *on-line*, as teses e dissertações na íntegra. Sob essa ótica, demarcamos o período de 2014 a 2019, tendo em vista que os trabalhos acadêmicos produzidos nesse decurso de tempo são comumente ratificados pela comunidade acadêmica em virtude da **implantação do Currículo em Movimento** em toda rede do DF (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 15). Nesse sentido, consideramos, também, as relações inseridas no campo da educação do DF e seguimos os passos de Romanowski e Ens (2006, p. 43) no que concerne à “definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas”. Assim, como direcionamento da busca e da seleção dos trabalhos, utilizamos palavras-chave para filtrar as produções importantes ao nosso objeto de estudo, conforme Tabela 1, em que elencamos as categorias descritivas e os quantitativos de dissertações e teses.

Tabela 1 - Categorias descritivas e quantitativos de dissertações e teses

CATEGORIAS	DISSERTAÇÕES	TESES
Coordenador Pedagógico/Coordenação pedagógica	2.362	998
Formação de Professores/Formação docente	12.883	5.166
Formação Contínua/Formação continuada	8.767	3.774
Formação de Educadores	4.465	2.067
Total	28.477	12.005

Fonte: elaboração própria (2020), a partir do banco da CAPES.

Dessa maneira, para o *corpus* da investigação, demarcamos como filtros temporais os anos entre **2014 e 2019**. Com essa discriminação, estudamos as produções acadêmicas para compreender a complexa percepção do objeto em questão, “como um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158).

A investigação demonstrou que as pesquisas sobre a temática deste trabalho, em virtude da importância que têm para o contexto nacional de educação, são bem vastas e citadas em produções científicas. Em uma primeira incursão, o estado do conhecimento contemplou um conjunto de **54** (cinquenta e quatro) trabalhos mapeados na área da Educação – produções com relação de proximidade, que são de teses e dissertações que tratam de temas inter-relacionados ao da presente pesquisa.

Desse mapeamento inicial, podemos inferir que a temática em estudo está presente, especialmente, em dissertações da área da Educação. Dando continuidade à exposição dos trabalhos selecionados, julgamos importante apresentar sua distribuição por regiões e visualizar onde estão concentradas as discussões sobre o nosso objeto de estudo.

O mapeamento das 54 produções acadêmicas (Tabela 2) demonstra o quantitativo de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação por região geográfica brasileira nos referidos anos. Esses números denotam que em todas as regiões se discute a temática da coordenação pedagógica; umas com maior densidade que outras.

Tabela 2 – Produções mapeadas por região geográfica

PRODUÇÕES (T) Tese/(D) Dissertação	REGIÃO	Nº
1 (D)	Norte	01
1 (T), 4 (D)	Sul	05
1 (T), 10 (D)	Nordeste	11
3 (T), 9 (D)	Centro-Oeste	12
3 (T), 22 (D)	Sudeste	25
TOTAL		54

Fonte: elaboração própria (2020), a partir da pesquisa do estado do conhecimento.

Ao analisar a Tabela 2, notamos que há um expressivo volume de trabalhos na região Sudeste – 3 teses e 22 dissertações. A região Centro-Oeste apresenta um relevante número de produções, em comparação com as regiões Sul e Nordeste, e a região Norte tem o menor quantitativo, com apenas 1 produção. Identificamos, ainda, que o estado de São Paulo possui o maior número de trabalhos sobre a temática em questão.

A partir da inventariação das 54 produções acadêmicas, observamos que o corpus do nosso estudo está constituído mormente por dissertações. Tais resultados denotam um significativo interesse dos pesquisadores por esse tema.

Consoante a Tabela 3, dos 54 resumos analisados, há 42 de mestrado acadêmico, 7 de mestrado profissional e 5 de doutorado.

Tabela 3 - Tipos de trabalhos por nível de formação

ANO	DOCTORADO	MESTRADO ACADÊMICO	MESTRADO PROFISSIONAL
2014	01	17	-
2015	02	05	03
2016	-	09	02
2017	-	04	01
2018	01	02	01
2019	01	05	-
Total	05	42	07

Fonte: elaboração própria (2020), a partir da pesquisa do estado do conhecimento.

Em 2014, produziu-se um quantitativo maior em relação aos outros anos do recorte temporal considerado, ao passo que, no ano de 2019, pouco se produziu sobre o tema.

No entanto, em função da quantidade de trabalhos encontrados, foi preciso um novo filtro para delimitarmos, precisamente, o objeto de estudo. Com esse raciocínio, operamos uma segunda filtragem, aproximando-nos de nosso objeto de investigação. Desse modo, refinamos os critérios de seleção dos trabalhos a partir de uma leitura

minuciosa de seus títulos, relativos à nossa área de investigação.

Com foco nos trabalhos cujos títulos indicavam mais afinidade com o nosso objeto, fizemos a leitura do resumo, da introdução e da conclusão, no intuito de identificarmos as aproximações e os distanciamentos desses estudos com o nosso. Por meio dessa leitura, selecionamos um novo grupo de trabalhos, a fim de encontrar o contexto da pesquisa e o objeto de estudo específico.

Nesse mergulho, delimitamos **nove trabalhos**, sendo **duas teses e sete dissertações**. No Quadro 2, constam as informações básicas dessas produções, enumeradas por ano de apresentação e com registro dos títulos, autores e instituições de pesquisa.

Quadro 2 - Teses e dissertações - Teses e dissertações

Nº	TÍTULO	AUTOR/ANO	INSTITUIÇÃO
1	Pulsar pedagógico: estratégias e desafios de uma coordenadora na formação de professoras	(DUTRA, 2014)	PUC/SP
2	Coordenador pedagógico: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar	(PIRES, 2014)	UnB/DF
3	A formação continuada de professores na escola mediada pelo coordenador pedagógico: implicações no trabalho docente	(SOUSA, 2014)	UEPA/PA
4	Ser "o faz-tudo" na escola: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico	(TEIXEIRA, 2014)	UFPI/PI
5	A formação continuada pela via do coordenador pedagógico	(PRADO, 2015)	PUC-SP
6	A formação continuada docente no espaço/tempo da coordenação pedagógica	(XAVIER, 2015)	UnB/DF
7	Formação continuada: contributos para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos no contexto	(BARROS, 2017)	UFP/ PI
8	Coordenação pedagógica: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF	(MEDEIROS, 2017),	UnB/DF
9	Diferentes caminhos para formação docente: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos	(SILVA, 2019)	PUC-SP

Fonte: elaboração própria (2020), a partir da pesquisa do estado do conhecimento.

Essas pesquisas abordam categorias referentes: ao trabalho do coordenador pedagógico como mediador da formação continuada; à autonomia na formação; à relação com o fazer pedagógico; à promoção e co-instituição do trabalho docente coletivo; aos sentidos e significados; à resignificação do trabalho; à atuação e ao alcance, entre outros aspectos. Convém frisar que o presente estudo considera o trabalho da coordenação pedagógica na formação continuada em serviço uma discussão nacional importante. Todavia, encontramos significados diferentes para

esse trabalho.

Outros aspectos analisados nas produções selecionadas foram os tipos de pesquisa abordadas pelos pesquisadores, os procedimentos adotados para coleta e análise de dados e os referenciais teóricos e metodológicos predominantes, conforme pontuamos no Quadro 3.

Quadro 3 - Distribuição das produções acadêmicas por tipologia de pesquisa

Autores	Método	Instrumentos	Análise dos dados
DUTRA (2014)	Pesquisa empírica. Ludke e André (1986).	Análise documental, observação das reuniões, entrevista com a CP. Bogdan (1999), Jovchelovitch e Bauer (2002).	Qualitativas, fundamentalmente a partir dos aportes da Teoria Histórico-Cultural. Vigotski (2001).
PIRES (2014)	Estudo qualitativo referendado na epistemologia qualitativa de González Rey. González Rey (2005).	Observação direta, entrevista semiestruturada, completamento de frases, caderno de memórias e impressões, roda de interação e análise de documentos. Bogdan (1999), Jovchelovitch & Bauer (2002).	Teoria da subjetividade de González Rey. González Rey (2005).
SOUSA (2014)	Pesquisa qualitativa, abordagem crítico-dialética. Gamboa (2012), Ludke e André (2012), Bogdan e Biklen (1994), Minayo (2013), Oliveira e Neto (2011).	Observação direta, grupo focal e entrevista semiestruturada. Ludke e André (2012), Gatti (2012), Minayo (2013).	Análise e interpretação ancorada no enfoque priorizado.
TEIXEIRA (2014)	Materialismo histórico dialético e da Psicologia Sócio-Histórica. Vigotski (2004, 2009), Rubinstein (1977).	Entrevistas individuais e coletivas reflexivas e questionários. Afanasiev (1968), Gatti (1998).	Núcleos de significação. Aguiar e Ozella (2006, 2013).
PRADO (2015)	Pesquisa qualitativa.	Entrevista e questionário fechado.	Interpretação (crítica-emancipatória).
XAVIER (2015)	Abordagem qualitativa, trazendo um estudo de caso múltiplo. Minayo (2011), Gil (2009), Yin (2010).	Entrevista, entrevista semiestruturada, questionário. Triviños (2008), González Rey (2005), Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2000).	Interpretativo-dialético. Bardin (2011).
BARROS (2017)	Abordagem qualitativa narrativa. Godoy (1995), Creswell (2014), Minayo (2001).	Diários de aula, rodas de conversas. Zabalza (2004), Warschauer (2004), Brito e Santana (2014).	Análise de conteúdo. Bardin (2016).
MEDEIROS (2017)	Abordagem histórico-dialética. MHD.	Grupo focal, entrevistas e observações das reuniões pedagógicas coletivas.	Núcleos de significação. Aguiar e Ozella (2006, 2013).
SILVA (2019)	Dimensão quantitativa: pesquisa do tipo <i>survey</i> . May (2004), Babbie (2003).	<i>Survey</i> , observação e entrevista narrativa.	Análise do Discurso de linha francesa.

Fonte: elaboração própria (2020), a partir da pesquisa do estado do conhecimento.

Em face dessas pesquisas orientadas, percebemos que existe interesse acadêmico pela realidade do trabalho da coordenação pedagógica na escola e por seu processo formativo. Na identificação dos aspectos constantes no quadro acima, notamos que os instrumentos questionário, entrevista semiestruturada, observação e análise documental foram os mais empregados para a geração de dados. Respeitante às abordagens metodológicas, dois trabalhos utilizaram a abordagem histórico-

dialética – MHD.

Para uma melhor organização deste estado de conhecimento, no Quadro 4, especificamos o itinerário dos trabalhos selecionados, com apontamento, em linhas gerais, dos caminhos apresentados por meio dos seus **objetivos de estudo**.

Quadro 4 - Objetivos de estudo das pesquisas selecionadas

Nº	OBJETIVOS DE ESTUDO DAS PESQUISAS
1	Dutra (2014) apresentou como objetivo geral de pesquisa analisar o trabalho de uma coordenadora pedagógica na formação continuada dos professores, visando ao aprimoramento das práticas pedagógicas e à construção de um trabalho coletivo. Os objetivos específicos são: descrever as estratégias utilizadas pela coordenadora nas reuniões de atividade de trabalho pedagógico coletivo - ATPC; descrever o material produzido pela coordenadora para comunicação com as professoras; identificar os principais desafios enfrentados pela coordenadora para o desenvolvimento de seu trabalho, buscando identificar modificações que esse pode suscitar/efetivar e os desafios que enfrenta para fazê-lo.
2	Pires (2014) trouxe como objetivo de pesquisa analisar as concepções que os profissionais da escola tinham a respeito do papel e da função do coordenador pedagógico; os elementos que contribuem para a legitimidade e o fortalecimento do seu papel no espaço da escola e as ações desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos e que se tornam efetivas no âmbito escolar, com uma aproximação com a abordagem histórico-cultural, na perspectiva da importância das relações sociais, aprendizagem e desenvolvimento humano, permeados pelo processo cultural, à luz de Vigotski.
3	Sousa (2014) teve como interesse e foco de investigação a formação continuada de professores centrada na escola, articulada e mediada pelo coordenador pedagógico na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. A autora buscou identificar que implicações a formação continuada dos professores gera para o trabalho do docente que atua no Ensino Fundamental, quando tem a escola como <i>locus</i> e o coordenador pedagógico como formador desse processo formativo.
4	Teixeira (2014) delimitou seu objetivo de estudo mediante a necessidade formativa de compreender a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico em escolas públicas da rede estadual na cidade de Teresina (PI), para compreender as significações produzidas pelo coordenador pedagógico acerca do trabalho que desenvolve na escola, identificando seu potencial formativo. Desse modo, a autora buscou caracterizar o trabalho do coordenador pedagógico e identificar as ações desse trabalho com potencial formativo, bem como analisou as significações produzidas pelo coordenador pedagógico sobre formação contínua e, por fim, investigou as determinações objetivas e subjetivas que medeiam a produção de significações sobre o trabalho realizado na escola.
5	Prado (2015) definiu como objetivo de pesquisa entender o papel que o coordenador pedagógico desempenha e problematizar aspectos de sua atuação como formador de professores, os conhecimentos didáticos específicos para o desenvolvimento dessa função, sua formação, o sucesso ou não no desempenho de funções. Nesse contexto, a discussão procurou saber se os coordenadores estão no papel de formador de professores.
6	Xavier (2015) trouxe como objetivo de pesquisa analisar as contribuições que a formação continuada docente desenvolvida pelos coordenadores pedagógicos locais no espaço/tempo da coordenação pedagógica oferece aos professores dos anos iniciais de duas escolas rurais da Rede Pública de Ensino do DF. De forma específica, buscou analisar as influências e implicações dos aspectos históricos, sócio-políticos e culturais na formação continuada dos professores dos anos iniciais do DF no contexto atual; investigar as concepções de formação continuada dos coordenadores locais e dos professores regentes; discutir as estratégias de formação empreendidas pelos coordenadores pedagógicos dos anos iniciais no espaço/tempo da coordenação pedagógica e analisar as perspectivas/concepções das estratégias da formação continuada que se fazem presentes no espaço/tempo da coordenação pedagógica dos professores dos anos iniciais. Nessa pesquisa, a autora apresentou eixos orientadores do percurso, a saber: o trabalho como fundamento do processo formativo; a formação continuada docente como possibilidade emancipadora e a formação no espaço/tempo da coordenação

Nº	OBJETIVOS DE ESTUDO DAS PESQUISAS
	pedagógica como possibilidade de mudança ou de perpetuação da ideologia dominante.
7	Barros (2017) teve como objetivo de pesquisa compreender a natureza e os contributos da formação continuada para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos, concebendo-os como agentes de mudança que vivem um processo de mediação, orientação e tomada de decisão, concomitante ao seu papel de formador, uma vez que promovem uma ação formativa em serviço com sua equipe escolar. Propôs, assim, analisar as contribuições da formação continuada para a prática educativa do coordenador pedagógico no contexto escolar, por meio de narrativas de 06 (seis) coordenadores pedagógicos que atuavam na função há mais de cinco anos, na tentativa de desvelar a história desses profissionais.
8	Medeiros (2017) apresentou como objetivo de estudo analisar os elementos instituídos e instituintes na jornada de trabalho entre período de regência e atividades extraclasses da Rede Pública do Distrito Federal, evidenciando a importância do espaço/tempo da coordenação, em que se constroem aprendizagem profissional, planejamento, avaliação e formação continuada no espaço escolar.
9	Silva (2019) concretizou seu objetivo de pesquisa a partir do interesse em conhecer e analisar as propostas formativas empregadas nas reuniões coletivas das escolas públicas de São Paulo, no bojo das discussões sobre o desenvolvimento profissional docente, com o propósito de identificar quais estratégias de formação docente estão sendo utilizadas pelos coordenadores pedagógicos nos encontros coletivos que ocorrem semanalmente na escola e analisar as concepções de formação que norteiam as ações desses profissionais.

Fonte: elaboração própria (2020).

Os objetivos dessas pesquisas podem ser agrupados pelo papel do coordenador na formação continuada dos professores, pela constituição de representações sociais dos coordenadores nas relações pedagógicas, pelas contribuições da formação e pelos benefícios para o processo de ensino como grupos de abordagem. Percebemos que o interesse dos pesquisadores se concentrou em analisar as questões a partir da perspectiva da trajetória profissional. Tal evidência coincide com a nossa perspectiva, uma vez que o nosso objeto de estudo nasce da minha trajetória pessoal e profissional, expressando aquilo que me impulsionou a refletir sobre o trabalho da coordenação e a formação continuada docente, elementos primordiais para a realização desta pesquisa.

O **trabalho da coordenação pedagógica** e a **formação continuada** constituem o eixo central da presente pesquisa, situado na realidade do trabalho da coordenação pedagógica na rede pública de ensino do DF. Por isso, consideramos relevante discorrer mais detalhadamente sobre os estudos supracitados.

Do ponto de vista das análises de Xavier (2015), as contribuições da formação continuada docente desenvolvida pelos coordenadores pedagógicos locais no espaço/tempo da coordenação pedagógica sinalizam privilégios. Em linhas gerais, a autora aponta o trabalho do coordenador como colaborador do trabalho docente, com a responsabilidade de realizar a formação continuada no interior da escola, organizar o trabalho pedagógico, suscitar reflexões na perspectiva de desenvolver ações que

venham a trazer transformações ao trabalho docente e, por consequência, favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento social dos alunos. Nesse estudo, foram apresentadas as concepções de formação continuada de professores e coordenadores, e identificadas as estratégias de formação empreendidas pelos coordenadores e as concepções orientadoras dessas estratégias. Entre os resultados relevantes do estudo, Xavier (2015) sublinhou a fragilidade da formação continuada dos próprios coordenadores e, ainda, a real falta de reconhecimento da função formadora do coordenador no espaço escolar e a pouca valorização da conquista do espaço da coordenação pedagógica.

O estudo de Pires (2014) compreendeu **o trabalho do coordenador** como aspecto dinâmico e significativo na organização do trabalho pedagógico da escola, entendida como um espaço de troca para possibilitar aprendizado coletivo e individual. A autora mostrou a importância de o coordenador pedagógico atuar como um articulador na escola entre o currículo proposto e a organização pedagógica, possibilitando a reflexão, o questionamento, a crítica e a elaboração de alternativas em torno do projeto pedagógico da escola. “Nessa direção há uma busca pela institucionalização do papel e da função de coordenador pedagógico na medida em que tanto este papel quanto esta função ainda estão em processo de consolidação” (PIRES, 2014, p. 49).

Nessa proposição de Pires (2014) a partir das concepções de coordenadores, professores e diretores, destacam-se os seguintes aspectos para o fortalecimento do coordenador: o seu protagonismo ao assumir a função; a importância do diálogo na construção das relações; o planejamento e a articulação das ações e a sua atuação no processo avaliativo. Além disso, a autora ressalta que o papel do coordenador pedagógico se legitima compreendendo que sua atuação exige condição de redimensionamento das práticas, retomando suas funções. Para tanto, a autora considera fundamental o reordenamento na forma como se dão as atribuições do coordenador pedagógico, efetivamente entendidas e desenvolvidas no contexto escolar.

Para Medeiros (2017), o espaço/tempo da coordenação pedagógica contribui para o trabalho docente porque representa trabalho coletivo; socialização dos saberes profissionais; fortalecimento das relações interpessoais; formação continuada na escola; tempo para planejamentos, pesquisas e avaliações; espaço para decisões e momentos para elaboração de materiais, de relaxamento e descontração. Segundo a

autora,

O sentido do trabalho coletivo vai se desenhando a partir das relações instituídas e instituintes em cada escola e as expectativas são de encaminhamento para um trabalho coletivo colaborativo que indique e retome a centralidade da função de ensinar ao enriquecimento e emancipação do gênero humano. (MEDEIROS, 2017, p. 149).

Esse trabalho enfatiza, ainda, as inúmeras questões que desafiam o trabalho do coordenador, principalmente no que diz respeito à necessidade de assumir a formação continuada no espaço/tempo da coordenação pedagógica.

As três pesquisas realizadas no DF têm em comum a identificação da realidade da coordenação pedagógica e do trabalho dos coordenadores, o que vem ao encontro desta pesquisa, pois as construções mediadas no espaço/tempo da coordenação são focalizadas no nosso estudo, no sentido de apreender a amplitude do fazer pedagógico da coordenação com direcionamento para a formação continuada.

Realizada a partir de um **contexto externo ao DF**, a tese de Teixeira (2014) evidenciou o trabalho das coordenadoras pedagógicas como sendo **faz-tudo** para garantir o funcionamento da escola, com um grande número de ações que compõem o trabalho desenvolvido nesse espaço, especialmente no que se refere às ações pedagógicas de potencial formativo. As motivações, as atitudes e os sentimentos das coordenadoras pedagógicas, conforme Teixeira (2014), são afetadas pela realidade histórica, social e cultural que impulsiona uma determinada força ativa capaz de produzir nessas profissionais a vontade de continuar trabalhando.

Significa que o trabalho educativo que o coordenador pedagógico realiza possui caráter pedagógico, o qual consiste, necessariamente, na formulação de objetivos sociopolíticos e na criação de estratégias que viabilizam modos de organizar o processo educativo visando determinada direção planejada. (TEIXEIRA, 2014, p. 45-46).

Nesse estudo, a autora caracterizou o **coordenador pedagógico** como sujeito sócio-histórico, por se constituir na relação dialética com o mundo e por consistir em uma atividade mediada pelas determinações sociais, políticas e econômicas. Teixeira (2014) salienta que o coordenador pedagógico é um profissional inacabado, seu processo de constituição e seu trabalho são elaborados em determinada realidade mediante um longo processo histórico. Entretanto, o estudo apontou contradições presentes no trabalho das coordenadoras em face da desarticulação entre o que elas fazem, o que devem fazer e o que desejam fazer.

A pesquisa de Sousa (2014) ratificou a significância da formação continuada na escola, no que concerne ao seu potencial para favorecer mudanças à prática pedagógica no cotidiano. Nesse estudo, a autora evidenciou a urgência dessa formação para integrar a agenda da política educacional local. “Dessa forma, a formação configura-se em elemento relevante ao processo de desenvolvimento profissional” (SOUSA, 2014, p. 53).

Sobre **formação continuada** de professores na escola, Sousa (2014) esclarece a mediação da coordenação nesse processo é carregada de sentidos e significados. “Dessa forma, o cotidiano das instituições escolares configura atmosfera em que as mudanças são anunciadas na dinâmica em que seus sujeitos históricos produzem e transformam a realidade ao enfrentar as contradições e circunstâncias contextuais” (SOUSA, 2014, p. 207-208). De fato, o coordenador pedagógico foi se constituindo como profissional cuja especificidade é desenvolver processos de formação continuada na escola. Por outro lado, as percepções formativas na escola, mediadas pelo coordenador, são uma necessidade cada vez mais atual para o fazer pedagógico, bem como para a contribuição da aprendizagem.

Silva (2019), em sua tese de doutorado, pontuou que o **coordenador pedagógico** desempenha o papel fundamental de planejar, organizar e conduzir o encontro, o que possibilita boas situações de aprendizagem. Esse trabalho teve a participação de 380 coordenadores do Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual de São Paulo e se concentrou nas reuniões de Aula de Atividade Pedagógica Coletiva (ATPC), por considerar esse momento como privilegiado para desenvolver a formação docente. Silva (2019, p. 21-22) salienta que “o coordenador pedagógico é um formador de professores, um coautor do trabalho que acontece na sala de aula e, simultaneamente, um profissional que sustenta o processo de desenvolvimento do projeto pedagógico da escola”. Segundo a autora, o coordenador pedagógico tem o potencial de mobilizar o professorado para uma reflexão crítica sobre a prática docente. Dessa forma, o que orienta a ação do coordenador é a concepção de formação.

Na perspectiva de Dutra (2014), o coordenador pedagógico é agente mediador e transformador do cenário educacional, tendo como atividade fundamental a formação docente. No teor dessa proposição, Prado (2015) procurou saber se os coordenadores estão no papel de formador de professores. Salientou-se, nesse estudo, que o coordenador pedagógico pode auxiliar os professores a estabelecerem

relações entre as disciplinas do currículo e a conhecerem os alunos e a realidade social em que a escola está circunscrita, bem como as relações pedagógicas e interpessoais que se desenvolvem na sala de aula e na escola. Ademais, o coordenador deve ser o grande mediador desse processo, haja vista a sua atribuição de ajudar na operacionalização de propostas que amalgamam as crenças e os compromissos sobre a escola e os alunos, rejeitando as que parecem inadequadas ao Projeto Político Pedagógico da escola, e de estimular o trabalho coletivo. Para a autora, cabe ao coordenador pedagógico assumir seu papel político-pedagógico transformador.

No cerne dessas interlocuções, em seu trabalho de mestrado, Barros (2017, p. 117) assevera que:

Hoje, esses coordenadores se encontram inseridos num contexto em que precisam formar e orientar os professores para o esforço na superação dos desafios dos processos ensino e aprendizagem, o que requer que participem de várias atividades formativas que contribuem para o delineamento das práticas educativas que desenvolvem.

De acordo com a autora, o coordenador pedagógico necessita de processos formativos permanentes, de modo a refletir sobre a prática educativa e favorecer a construção de um ambiente educativo capaz de promover o desenvolvimento das aprendizagens, na perspectiva de uma educação de qualidade. Assim, Barros (2017, p. 117) acentua que:

Faz-se, entretanto, necessário entender que a construção do ser coordenador pedagógico envolve a perspectiva de que este profissional vive constantes “desafios”, seja na superação dos medos e dos mitos, pelo avanço da ciência frente ao senso comum, pelas questões políticas e sociais do contexto em que se insere, seja, enfim, pela constante produção do conhecimento. Consequentemente, este profissional deve dispor de uma formação sólida e permanente que favoreça sua ação formadora junto aos professores, visto que são responsáveis pela seleção e organização de ações formativas voltadas para o fortalecimento da docência, ocupando, em certa medida, um lugar de destaque no contexto social contemporâneo.

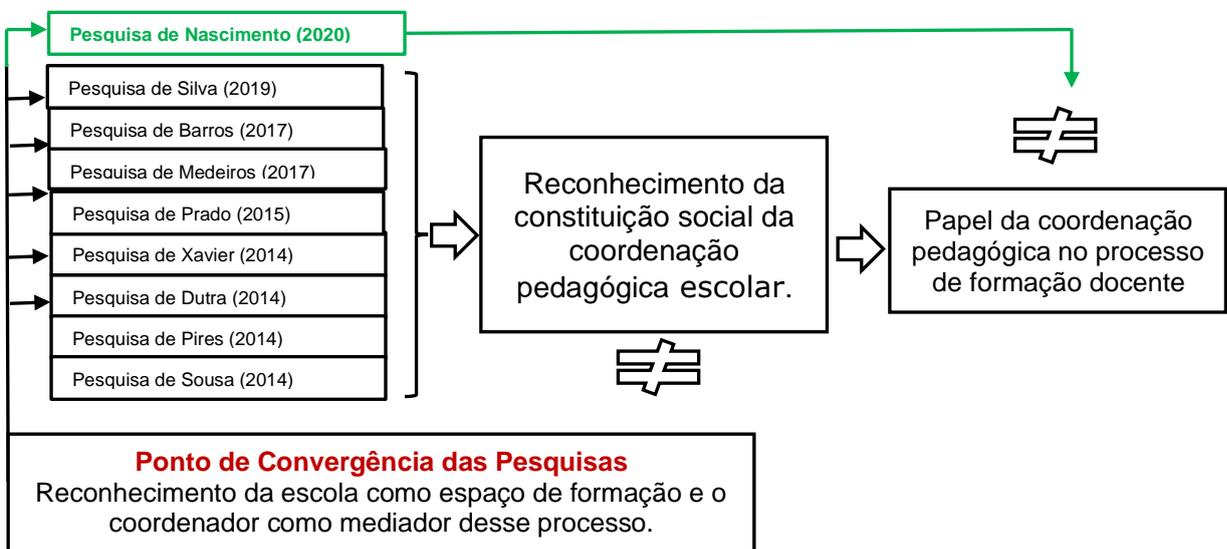
Em nossa pesquisa, evidenciamos o processo interventivo para o novo paradigma de formação continuada na escola, no qual os docentes são protagonistas, e os coordenadores são agentes articuladores do processo formativo. Desse modo, compete ao coordenador desmistificar o modelo de formação continuada desenvolvida até então e instigar os professores a serem os protagonistas dos seus

processos formativos, o que significa uma responsabilidade que, até o momento, não estava na agenda da coordenação. Conforme Barros (2017, p. 95), “o docente precisa entender que alguns elementos de transformação na educação dependem exclusivamente dele para serem viabilizados e sua atuação pode fazer significativa diferença na construção de uma sociedade mais justa e equânime”. Nessa relação, a autora sublinhou a participação das coordenadoras da escola como agentes formadoras, o que constitui um marco para o desenvolvimento de uma formação continuada que atenda às expectativas e às necessidades docentes.

Destarte, após essa breve apresentação do panorama da produção acadêmica sobre a coordenação pedagógica – sempre convergente para a atuação do coordenador pedagógico -, compreendemos que, apesar de a coordenação ser entendida e analisada nos textos como espaço para a formação continuada docente, as pesquisas orientadas identificaram que a compreensão do campo de atuação do coordenador pedagógico nem sempre parece clara. Uma das pesquisas (PIRES, 2014), indicou como razão para isso a própria história da constituição da função do coordenador no sistema de ensino do Brasil. Soma-se a esse aspecto a ausência quase total de políticas de formação continuada para esse profissional.

Diante disso, a nossa pesquisa avança quando direcionamos o olhar para o trabalho da coordenação pedagógica na escola, com centralidade na formação continuada de professores como ação principal do coordenador e de maior importância pedagógica. Nesse contexto, o estado de conhecimento indica pontos de partida convergentes com os da nossa pesquisa, conforme apresenta a Figura 1.

Figura 1 - Esquema representativo de comparação entre as pesquisas



Fonte: elaborada pela autora.

Analisando esse esquema, notadamente o traçado de cor verde, podemos perceber **o nosso itinerário de pesquisa**. Ainda que todas as pesquisas, incluindo a presente, partam de um ponto equânime de discussão, a nossa rota se destaca das demais porque partimos da concepção do coordenador como formador na escola no espaço-tempo da coordenação. De modo geral, compreendemos que o trabalho de formação é a principal função do coordenador pedagógico dentro da escola. Por isso, salientamos a necessidade de estudos sobre a temática, no âmbito da educação no DF, para que a comunidade acadêmica possa analisar quais entraves estão sendo conferidos, haja vista a relevância dessas discussões.

As pesquisas analisadas, com enfoque em teorias críticas, propiciam a estruturação do diálogo entre a teoria, as ideias dos autores e o material empírico coletado, qualificando nossa discussão e destacando elementos que corroboraram a nossa linha de raciocínio. Entre as estratégias apontadas acerca da formação, alguns estudos sinalizaram a necessidade de definir políticas públicas para a formação específica do coordenador pedagógico, uma vez que a qualidade da sua atuação depende, em parte, do preparo e do conhecimento que possui para o exercício da função. Desse modo, são necessários conhecimentos específicos, distintos dos conhecimentos do professor, para que o coordenador desempenhe suas tarefas de organização do trabalho pedagógico e que os cursos de formação na escola considerem os interesses e necessidades da escola.

Conforme visto, o **estado do conhecimento** colaborou para o planejamento das nossas ações investigativas, porquanto apresenta os pareceres desses autores sobre os resultados apreendidos. As dissertações e teses que abordam a coordenação pedagógica demonstraram diferentes enfoques e corroboraram o nosso estudo, pela caracterização do coordenador nas escolas do DF. Nesse sentido, torna-se importante compreender: como ocorre o trabalho da coordenação pedagógica na formação continuada de professores em serviço? Quem é o coordenador da escola? Como ocorre a atuação do coordenador pedagógico na escola da SEEDF? Como acontece a formação continuada docente no espaço escolar?

No próximo capítulo, está destinado para a fundamentação teórica do trabalho da coordenação pedagógica na escola e da concepção histórica do coordenador local no âmbito nacional e no Distrito Federal.

3 DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO COORDENADOR NA ESCOLA

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. (FREIRE, 1996, p. 135-136)

A grandeza da dimensão pedagógica pensada por Paulo Freire (1996) se prenuncia nesse capítulo com a possibilidade do diálogo para construção, articulação e mediação da prática educativa voltada para a emancipação. Tais afirmações, correlacionamos a prática pedagógica ao trabalho da coordenação na escola. É a partir **do trabalho da coordenação pedagógica na escola** que se pode vivenciar ações reflexivas sobre a percepção e a concepção da práxis educativa. “Ao tentar entender esse movimento, é preciso considerar que a escola na qual atua o coordenador pedagógico é única [...]” (PLACCO, ALMEIDA; SOUSA, 2015, p.10). Logo, é inegável a importância da coordenação pedagógica na organização do trabalho pedagógico na escola.

De acordo com Libâneo (2018, p. 180), “o coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino”. A principal função do coordenador consiste em dar assistência pedagógico-didática aos docentes, auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos, visando à qualidade de ensino. Nessa via de reflexão, Vasconcellos (2019) aponta o trabalho do coordenador como mediador da construção e do estabelecimento de relações entre todos os grupos que desempenham o fazer pedagógico, refletindo e construindo ações coletivas.

Nesse propósito, a partir da caracterização do trabalho do coordenador pedagógico na escola pública, respondemos o **primeiro objetivo específico** do presente estudo: caracterizar no âmbito da história da educação o nascimento do coordenador pedagógico, indicado no Quadro de coerência (Quadro 1). Neste capítulo, abordamos o trabalho da coordenação pedagógica na escola e sua concepção, e realizamos uma breve trajetória histórica no âmbito nacional e no Distrito Federal, tomando como base documentos oficiais da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Na primeira seção, são apresentadas algumas características do trabalho da coordenação, com apontamentos relativos à sua natureza e à sua

especificidade

3.1 A natureza do trabalho da coordenação na escola

No cotidiano escolar, no campo da educação onde desenvolve-se operações realizadas pelos vários profissionais educacionais constituindo o trabalho pedagógico, e para Orsolon (2006, p. 19), “o coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola”. De fato a coordenação pedagógica na escola, tem como função básica cuidar da organização do trabalho pedagógica na escola. Essa mesma autora prossegue afirmando que o coordenador para coordenar, e direcionar as ações para a transformação na escola, precisa estar consciente de que seu trabalho se efetua no coletivo da construção dos diferentes atores escolares.

A escola é uma parte importante da docência, pois é o espaço de atuação profissional de compromisso efetivo do pedagógico. Percebe-se que o ato de educar no contexto da escola compreende uma ação coletiva para o desenvolvimento da organização do trabalho pedagógico, que necessita de ser conduzido por um coordenador pedagógico. Então, **a escola é o ambiente da coordenação pedagógica**, com uma atuação importante no desenvolvimento de um ambiente de trabalho colaborativo destinado a transformação social e sua função ainda está em processo de consolidação. Na compreensão de Placco (1994), a ação do coordenador, tal qual a do professor, traz um implícito saber fazer, um saber ser e um saber agir que envolvem, respectivamente as dimensões técnicas, interacional e política.

A propósito, Vieira (2017, p. 131) aponta o trabalho da coordenação como parte da equipe diretiva na escola, numa dimensão social e coletiva, que assume:

[...] o papel de fomentar as ideias e ideais do grupo de professores, alunos e comunidade, de supervisionar as políticas de ensino, de ser apoiador dos projetos, o coordenador pedagógico deve ser o protagonista das ações marcantes de seu espaço escolar.

Vale salientar que o trabalho da coordenação pedagógica está legalmente legitimado na pluralidade de fazeres correspondentes a realização de um projeto de escola que contemple os diversos interesses de todo grupo da instituição escolar. Dessa forma, compreendemos que esses fins dão existência a organização da atuação dos agentes da docência na escola. Para tanto,

O espaço e tempo da coordenação pedagógica quando organizados coletivamente possibilitam a reflexão e análise do fazer pedagógico visando o seu aperfeiçoamento. Somente por meio do acompanhamento e avaliação sistemática da prática pedagógica, a partir da teoria que a orienta, será possível a superação dos obstáculos que se apresentam cotidianamente na escola. (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 21)

Assim, o trabalho pedagógico se constitui em um processo ativo, coletivo, pautado na dialógica horizontal e problematizadora, assentado na pedagogia libertadora (FREIRE, 1996), como ideal de igualdade social para autonomia. Neste contexto, o professor e o coordenador seguem lado a lado na organização, articulação e direcionamento da escola. Sendo que, segundo Orsolon (2006, p. 22), “o coordenador medeia o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor”.

Nesse contexto, a coordenação pedagógica e a docência, guardam entre si estreita relação articuladamente, que oportuniza um exercício de fazeres e ações coletivas para a organização do trabalho pedagógico na escola, difundindo ideias e efetivando interações no que tange aos processos de ensino e aprendizagem. Na relação dialógica estabelecida na escola, numa perspectiva de educação que transforma a construção de novos saberes e novas práticas, no dizer a respeito da coordenação, se trata de uma discussão rica, de uma ação transformadora da prática pedagógica na escola e que Villas Boas (2010, p. 75) compreende “a coordenação pedagógica se constitui um dos principais componentes do trabalho pedagógico escolar”.

Conhecer a coordenação pedagógica e sua práxis se faz necessário. E entender esta mediação do trabalho pedagógico como práxis nos leva a compreender que, “é ativa, é vida, dá movimento à realidade, transforma-a e é por ela transformada” (FRANCO, 2008, p. 82). De modo geral, a coordenação pedagógica se constitui de liderança expressa na escola, uma vez que suas características implica um trabalho que

[...] supervisiona, acompanha, assessora, apoia, avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua práxis visa prestar assistência didático-pedagógica aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. (LIBÂNEO, 2017, p. 109).

Tal compreensão aponta para o que define Franco (2008, p. 128) ao afirmar que, “coordenar o pedagógico será instaurar, incentivar, produzir constantemente um

processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas.” Nessa mesma direção, Domingues (2014, p. 116) afirma que “coordenar o pedagógico pressupõe um profissional afinado com suas atribuições, com capacidade de refletir criticamente sobre o seu fazer”.

Na Lei nº. 9.394 (Brasil, 1996) o coordenador passou a assumir o papel de gestor pedagógico da escola. De acordo com Placco e Souza (2015) o coordenador pedagógico assume o papel de mediador, para Vasconcellos (2019), a função de coordenação, apesar de surgir com a intenção de democratização da educação, está estreitamente ligada a área de supervisão escolar. Então, no cotidiano escolar, são articuladas pelo coordenador, papel de extrema importância para a qualidade da educação. Assim, cabe à coordenação pedagógica:

Criar condições para que cada educador venha participar do processo de reflexão e construção coletiva do projeto da escola, primordialmente no sentido de que ele possa aguçar a percepção, engajar-se e compreender as possibilidades de enriquecimento profissional que lhe pode proporcionar o trabalho coletivo. (CARVALHO, 2005, p. 222)

No que se refere a elaboração e execução do currículo da escola, ninguém mais apropriado do que a coordenação pedagógica mediar este processo, pois em seu exercício é também “[...] um educador a serviço do coletivo da escola” (CARVALHO, 2017, p. 116). Portanto, é um profissional com formação pedagógica para desenvolver tal trabalho. Assim, o coordenador pedagógico tem um papel preponderante no trabalho com o educador, tendo em vista o desenvolvimento profissional do professor incentivando o seu fazer pedagógico para a docência e para a pesquisa.

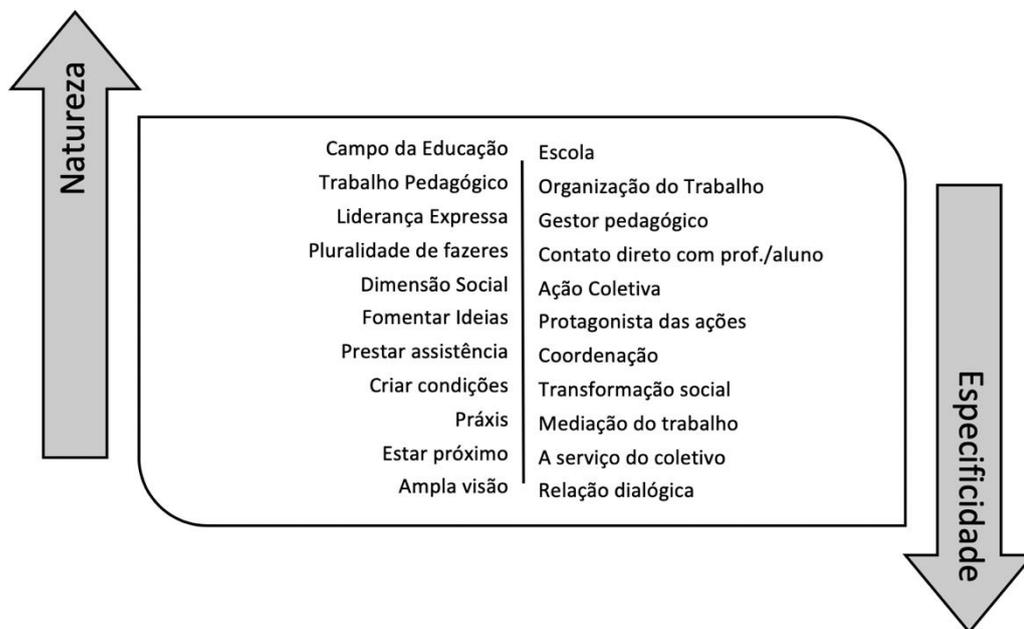
Sendo a educação escolar uma atividade social que, através de instituições próprias, visa a assimilação dos conhecimentos e experiências humanas acumuladas no decorrer da história, tendo em vista a formação dos indivíduos enquanto seres sociais, **cabe à pedagogia intervir nesse processo de assimilação**, orientando para finalidades sociais e políticas e criando um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizá-lo no âmbito escolar. (LIBÂNEO, 2018, p. 52, grifo nosso)

Nesse sentido o trabalho pedagógico na escola apresenta uma dimensão social, principalmente ao que se refere a construção de sentido e significado político de sua ação, como tarefa básica para a condução desse trabalho. Por consequência

dessas necessidades, o **profissional coordenador pedagógico** deve ter formação em Pedagogia para mediatizar práticas pedagógicas críticas e construtivas que permitam ao professor e aluno envolver-se no processo ensino aprendizagem, na construção e efetivação do projeto político pedagógico, dentre outras práticas.

A concepção pedagógica deste profissional se processa a partir de uma articulação pedagógica da prática que “supera a fragmentação no exercício de suas funções” (PINTO, 2011, p. 149). O contato direto com professores e alunos é o que Almeida (2008) denomina de articulação pedagógica. O coordenador pedagógico, também é responsável por planejar e organizar a estrutura pedagógica da escola. Por isso, a articulação do trabalho do coordenador pedagógico pode ser sintetizada nos seguintes termos (Figura 2).

Figura 2 - Apropriações pedagógicas para o trabalho da Coordenação.



Fonte: elaboração própria (2020).

Essa é a prática da coordenação pedagógica na escola, especialmente destinada a transformação social, com função e obrigação para com a organização do trabalho pedagógico a serviço do coletivo. A coordenação pedagógica atua em vários segmentos da educação básica e que deve se pautar em ênfase “na socialização e problematização das práticas dos docentes, o que contribui para o desenvolvimento profissional e da escola” (CUNHA; PRADO, 2010). Por isso, o coordenador pedagógico, um profissional relevante para a educação, que atua na coordenação pedagógica, merece destaque nesta pesquisa.

3.2 O coordenador Pedagógico para as escolas do Distrito Federal

Para a realidade do DF, o coordenador faz parte da constituição da comunidade de aprendizagem, junto com outros autores sociais na escola, para concretizar a educação escolar na promoção de uma educação de qualidade (DISTRITO FEDERAL, 2014d). Com esta normativa, o coordenador, junto com o gestor e supervisor, “devem suscitar as ações de formação continuada, sendo também **coordenadores formadores**, assumindo, assim, papel imprescindível em processos reflexivos sobre as práticas pedagógicas docentes”. (GDF, 2014d, p. 32, grifo nosso)

O trabalho da coordenação pedagógica vem sendo desenvolvido nas escolas públicas do DF, nas últimas décadas. A coordenação pedagógica atua em vários segmentos da Educação Básica e sua ênfase se dá “na socialização e problematização das práticas dos docentes, o que contribui para o desenvolvimento profissional e da escola” (CUNHA; PRADO, 2010).

Nas escolas do DF, há um quantitativo de coordenadores pedagógicos por Coordenação Regional. Esses dados podem ser encontrados em documentos disponibilizados pela SEEDF, com base nas informações prestadas pela Gerência de Modulação de Pessoas (GMOP), conforme descrito na tabela 4.

Tabela 4 - Quantitativo de Coordenadores Pedagógicos na SEEDF

CRES DE ENSINO	UNIDADES ESCOLARES	Nº COORDENADORES
Brazlândia	30	73
Ceilândia	96	283
Gama	50	128
Guará	28	74
Núcleo Bandeirante e Riacho Fundo I e II	34	98
Paranoá	34	96
Planaltina	65	170
Plano Piloto e Cruzeiro	107	200
Recanto das Emas	28	105
Samambaia	42	132
São Sebastião	25	73
Sobradinho	27	120
Taguatinga	63	186
TOTAL	658	1.845

Fonte: elaboração própria (2020) a partir de pesquisa documental disponibilizada pela SEEDF em 05/2020.

O volume de 1.845 coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas públicas do DF cobre todas as escolas públicas da SEEDF. A Portaria n. 03 de 06 de

janeiro de 2020 dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, bem como apresenta as atividades de coordenação pedagógica responsabilizando-o a organização da Proposta Pedagógica (PP) da unidade escolar (UE).

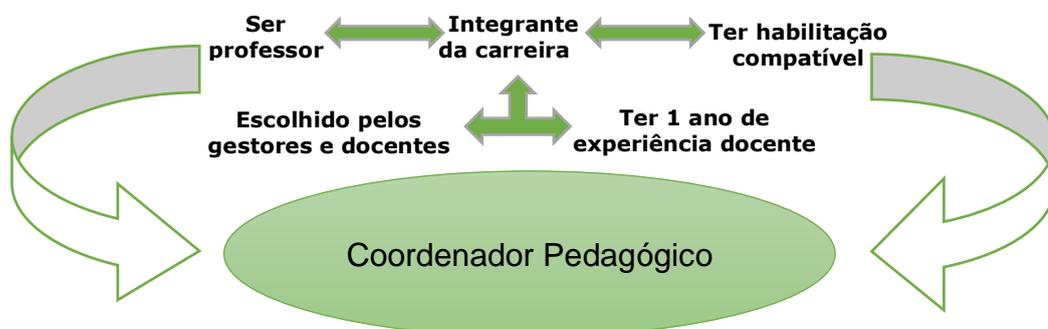
Cabe ao Coordenador Pedagógico, organizar e acompanhar o tempo destinado às atividades de coordenação pedagógica com docentes devendo ser planejadas, cumpridas e registradas na folha de frequência. no que se refere às atividades individuais e coletivas, internas e externas (Art 31). Essas afirmações, delineiam o trabalho pedagógico na escola, porque demarca o exercício da função desse profissional.

Consta, também, no Art. 45 desta Portaria nº 03 que os requisitos para seleção do coordenador pedagógico e os critérios para o seu exercício (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 16) estão assim elencados:

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, um ano de exercício em regência de classe na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal; IV - conhecer e implementar a PP da UE/UEE/ENE; V - ter habilitação compatível com a etapa/modalidade da Educação Básica atendida na UE/UEE/ENE;

Tais atribuições específicas do Distrito Federal estão esquematizadas na figura 5, de modo que tenhamos uma visão explicativa dos requisitos básicos para exercer a coordenação pedagógica nas escolas dessa unidade federativa.

Figura 3 - Requisitos básicos para se tornar Coordenador escolar no DF.



Fonte: elaboração própria (2020) a partir da Portaria nº 03 de 06/01/2020.

No teor dessas proposições, caso na instituição não haja professor interessado

em desempenhar o trabalho da coordenação, a Portaria supracitada normatiza que a equipe gestora pode indicar professor de outra unidade escolar, desde que esteja em exercício na mesma Regional de Ensino jurisdicionada.

Em linhas gerais, compreendemos que as normas para o exercício da função de coordenador pedagógico no Distrito Federal são pouco exigentes em face da dimensão pedagógica desse posto, cujas atribuições demandam viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico no relacionamento com professores, alunos e pais.

Ser professor, efetivo na carreira pública docente, escolhidos pelo coletivo da unidade escolar corresponde um processo da docência, mas mencionar como habilitação compatível, um ano de experiência, não caracteriza o agir de forma eficiente, necessária para o seu exercício. Todavia, há um equívoco sobre a função do Coordenador Pedagógico na SEEDF, uma vez que a exigência na docência e, ao mesmo tempo, não necessariamente de atuação na mesma escola, tem como prerrogativa fundamental que qualquer profissional pode ocupar o cargo. Assim, tais prerrogativas contribuem para instabilidade imposta ao cargo.

Desse modo, presumimos que é indispensável exigir formação pedagógica específica e tempo de experiência docente na escola onde o profissional atuará. Para ser coordenador pedagógico, é necessário conhecimento da responsabilidade de suas funções. Por isso, a formação é importante para exercer a coordenação. Libâneo (2018, p. 109) recomenda “[...] que seus ocupantes sejam formados em cursos de Pedagogia ou adquiram formação didático-pedagógica específica”. Na mesma linha de pensamento, Vasconcellos (2019, p. 159) esclarece que “o coordenador precisa ter formação específica nesse campo”. A LDB 9394/96, no seu Art. 64, orienta que essa formação deve ocorrer em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação.

Na contemporaneidade, o discurso sobre a formação do coordenador é consolidado pelos teóricos da educação e pela LDB. Todavia, na legislação que rege as escolas públicas do DF, é fundamental a revisão dessas Portarias para superar as fragilidades na escolha do coordenador pedagógico. Nessa perspectiva, é evidente que uma coordenação pedagógica inadequada na escola implica não criar condições mínimas para que um projeto de escola seja assumido coletivamente e, em decorrência, minar as possibilidades de mudança e de transformação/emancipação (SILVA 2007, p. 142). Entendemos, assim, que “o coordenador deve revelar

inteligência no trato das questões; saber argumentar, não se prender aos aspectos formais, mas buscar a lógica interna, a pertinência daquilo que está em pauta” (VASCONCELLOS, 2019, p. 159).

Ademais, é realmente impressionante constatar que essa mesma Portaria nº 03 de 06 de janeiro de 2020, dispõe esclarecimento sobre o quantitativo de coordenadores pedagógicos locais por unidade escolar diurna, para a etapa da Educação Fundamental/anos iniciais a ser determinado pelo quantitativo de turmas assegurando-se a seguinte proporção, conforme a tabela 5.

Tabela 5 - Quantitativo de Coordenadores Pedagógicos na escola

Turmas	Coordenadores
1 a 15	01
16 a 29	02
30 a 45	03
46 a 59	04
60 ou mais	05

Fonte: elaboração própria (2020) a partir da Portaria nº 03 de 06/01/2020.

É visível a importância do coordenador pedagógico para a realidade das escolas públicas do DF, uma vez que os dados expressos na tabela acima direcionam o direito desse profissional de atuar na escola, legalmente legitimado no universo da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. Por outro lado, inferimos que o coordenador pedagógico, na concepção da SEEDF, é o profissional que presta serviços contínua e integralmente, mas não segue carreira, pois o trabalho inicia no primeiro dia letivo e finda com o encerramento do ano letivo.

Destarte, “cabe ao Coordenador Pedagógico articular ações que garantam a realização da Coordenação Pedagógica” (GDF, 2019, p. 56) nas escolas públicas do DF. A Secretaria de Estado, por meio do Regimento Escolar das suas Instituições Educacionais (GDF, 2019), regulamenta a organização pedagógica das unidades escolares e esclarece que:

A organização pedagógica caracteriza-se por serviços que competem, em primeira instância, à equipe gestora e, complementarmente, aos demais profissionais da unidade escolar, a saber: **I – Coordenadores pedagógicos**; II – Equipe de apoio: a) Equipe de apoio à aprendizagem; b) Orientação educacional; c) Atendimento Educacional Especializado/ Sala de recursos. (GDF, 2019, p. 56, grifo nosso).

Percebemos que a coordenação é parte fundamental na organização do

trabalho da escola, porquanto centraliza o seu fazer pedagógico entre os professores e a gestão escolar e faz a mediação pedagógica na unidade de ensino. Sobre isso, Vieira (2017, p. 132) adverte que “[...] o professor com quem o coordenador atua é sujeito do aprendizado e a partir de sua resposta, numa relação pedagógica e dialógica, pressupõe-se que ocorra a necessária flexibilidade da ação coordenadora”. Nessa mesma linha de pensamento, Vasconcellos (2019, p. 129) nos lembra que, “antes de mais nada, a coordenação é exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola”. Logo, entender o papel do trabalho da coordenação na escola do DF demanda compreender as dimensões que correspondem ao seu fazer e às suas atribuições.

3.3 O papel do Coordenador Pedagógico escolar

Para a organização do trabalho pedagógico na escola, a SEEDF disponibiliza uma equipe de coordenadores intermediários lotada nas Gerências de Educação Básica (GEB) das Coordenações Regionais de Ensino (CRE), e coordenadores locais. Esses coordenadores intermediários se ocupam em planejar, executar e avaliar a implementação da proposta do currículo da rede. Já os coordenadores locais, ou seja, com atuação na escola, corresponde um amplo e complexo trabalho, que é o nosso foco nessa pesquisa.

Nas orientações para o trabalho do coordenador na escola, mais especificamente no contexto das escolas públicas do DF, de acordo com a Orientação Pedagógica (GDFd, 2014), “compete articular e mobilizar a equipe escolar para elaborar, desenvolver e avaliar o Projeto Político-Pedagógico, sempre com o apoio da equipe gestora e pedagógica da escola”.(DISTRITO FEDERAL, 2014d, p. 33 orientação). Neste ponto, o coordenador pedagógico é o articulador na execução dos projetos, no coletivo da escola na relação de trabalho que se justifica na participação ativa na organização dos trabalhos pedagógicos da escola e que segundo Silva (2007), se fortifica na relação da dialeticidade entre o projeto da escola e a coordenação pedagógica.

Neste sentido, as prescrições para o trabalho do coordenador na escola, segue com orientação para discutir o entendimento de teoria e de prática, ouvir os professores para identificar suas demandas práticas e recomendar estudos que auxiliem na reflexão sobre o trabalho pedagógico, bem como criar mecanismos que

favoreçam a articulação da teoria à prática nos momentos de estudos, planejamentos, discussões (DISTRITO FEDERAL, 2014d). No processo de ordenação do trabalho do coordenador na escola, precisa desenvolver junto com os gestores e docentes, as seguintes ações:

Orientar, acompanhar e avaliar a elaboração e a execução do planejamento pedagógico desenvolvido pelos professores.
 Dar suporte técnico-pedagógico ao planejamento, desenvolvimento e avaliação do Projeto Interventivo e do Reagrupamento.
 Viabilizar a vivência dos estudantes no ano escolar subsequente, conforme análise da equipe pedagógica da escola, com o objetivo de promover o seu avanço.
 Planejar momentos de estudos relacionados ao aprimoramento das estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores.
 Planejar, orientar e acompanhar a análise do desempenho dos estudantes a partir da avaliação realizada em seus três níveis (da aprendizagem, institucional e larga escala). (GDF,2014d, p. 282 cicl)

As atribuições prescritas pela legislação, focam na rotina pedagógica, de atuação junto ao professor na melhoria da qualidade do ensino. Parece claro, portanto, que a presença de ações para o coordenador executar na escola, dinamiza o espaço-tempo da coordenação para um trabalho coletivo e para articular e mediar o processo ensino aprendizagem. O coordenador pedagógico na escola, tem a responsabilidade de coordenar todas as atividades do setor pedagógico, juntamente com corpo docente e discente. Sobre esse assunto, o professor Libâneo (2012, p. 466) destacam que,

O coordenador pedagógico, coordena, acompanha, assessora, apoia e avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição primária é prestar assistência pedagógica-didática aos professores em suas respectivas disciplinas no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos.

Desta forma, conhecemos a fundo as demandas e processos do trabalho do coordenador na escola. O volume e a variedade de tarefas são de natureza pedagógica que envolvem garantir a realização do horário de trabalho pedagógico coletivo, observar práticas pedagógicas, conhecer e acompanhar os resultados de aprendizagem da escola. O fator determinante sobre o coordenador, ainda segundo Libâneo (2018, p. 237), “por estar a serviço da aprendizagem dos alunos, [...] concentra-se no provimento das condições intelectuais, afetivas, materiais, que favoreçam o desempenho dos professores”. Partindo desse entendimento, o trabalho do coordenador na escola deve estar a serviço do coletivo escolar, com papel

significativo para a prática pedagógica.

Em conformidade com as atribuições para o trabalho do coordenador, enfatiza, Piletti (1998, p. 125),

a) Acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação; b) Fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional; c) Promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo; d) Estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

Essas proposições de complexidade pedagógica, requer reflexão para efetivação do trabalho do coordenador na escola, que tem como exigência a compreensão e o assumir coletivamente, com possibilidade de contribuir no fortalecimento e crescimento do processo de aprendizagem. Por outro lado, compreendemos que para o coordenador na escola realizar seu trabalho como deve ser, “precisa, tanto da legitimidade legal, quanto da legitimidade conferida por seu grupo, pois em seu cotidiano intervém, encaminha, propõe, ou seja, busca exercer sua capacidade de agir e influenciar comportamentos” (VIEIRA, 2017, p. 132).

Portanto, a atuação do coordenador na escola para propor encaminhamentos no coletivo está concentrado na forma como o professor se efetiva em coordenador, como o grupo de docentes o aceita, partilha, colabora e respeita no cotidiano da escola. Assim, caracterizar a trajetória histórica do trabalho do coordenador no cotidiano escolar da rede do ensino público do DF se faz oportuno nessa mediação pedagógica.

3.4 Constituição histórica e política do coordenador pedagógico no DF

Pedagogo, supervisor, orientador, gestor escolar, coordenador pedagógico, professor coordenador são denominações presentes na rede educacional do país. A nomenclatura **coordenador pedagógico** (LIBÂNEO, 2012, 2018; PIMENTA, 2012; PLACCO, 2008; VASCONCELLOS, 2019) é destinada ao profissional responsável pela mediação e articulação na escola, numa dimensão social e coletiva, para favorecer o trabalho docente na escola. Para tratar da constituição dessa relevante função no âmbito escolar e situar sua posição pedagógica para a SEEDF, focalizamos

buscar compreensão no aspecto histórico

Vasconcellos (2019, p. 126) descreve que:

Embora tenhamos no Brasil rastros da função supervisora desde o século XVI, com a influência dos jesuítas e sua *Ratio Studiorum*³, o modelo de supervisão que terá maior incidência sobre o nosso é o dos Estados Unidos, que surgiu no século XVIII como “Inspeção Escolar”, no bojo do processo de industrialização.

Sabemos, no entanto, que a ideia de **supervisão educacional** no plano contido no *Ratio* é distinta das outras funções pedagógicas, “[...] representada na mente como uma tarefa específica para a qual, em consequência, é determinado um agente, também específico, distinto do reitor e professores, denominado **prefeito dos estudos**” (SAVIANI, 2013, p. 56, grifo nosso). Esse movimento demarcou o regulamento para o ensino da época, ligado ao poder e ao controle autoritário, sugerindo uma educação de ação fiscalizadora. Vasconcellos (2019, p. 127) aponta que “[...] a introdução da Supervisão Educacional traz para o interior da escola a divisão social do trabalho, ou seja, a divisão entre os que pensam, decide, mandam e os que executam”.

No século XX, predominava em muitas escolas públicas brasileiras a figura do supervisor escolar, cujo trabalho focava o monitoramento de ações para a verificação das atividades docentes. A função de supervisão escolar, segundo Saviani (2013, p. 26), nasce “[...] quando se quer emprestar à figura do **inspetor** um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições [...]”.

Contudo, examinando detalhadamente algumas questões aí contidas, essa função ganhou força mediante o processo de democratização da educação no país, a partir da década de 1920, com a reorganização do sistema educacional. Nessa época, os supervisores escolares eram responsabilizados pelo acompanhamento do trabalho dos professores e tinham a incumbência de analisar os planos de aula e acompanhar o desenvolvimento em sala.

As atividades do inspetor escolar deram origem à função do coordenador pedagógico (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA 2015), que no Brasil apresenta um histórico

³ *Ratio Studiorum*, significa Organização e Planos de Estudos (ARANHA, 1996, p. 92). O Plano Geral dos jesuítas, o *Ratio Studiorum*, era um conjunto de regras relacionadas às atividades dos responsáveis pelo ensino.

não sequenciado, mas é claro quanto à responsabilidade de organizar o trabalho pedagógico da escola. Há de se reconhecer que, há décadas, a atribuição de acompanhar o trabalho docente delineia, inconscientemente, o trabalho da coordenação, com a incorporação da formação continuada de professores ao seu trabalho.

No que diz respeito à constituição histórica nas escolas da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF), o trabalho da coordenação pedagógica está associado à organização pedagógica do ensino público. Segundo a pesquisa de Fernandes (2007), esse trabalho se consolidou no final da década de 60 do século XX, precisamente em 1969, quando o sistema de ensino criou a Coordenação de Educação Primária (CEP). A autora explica que:

[...] a figura do coordenador pedagógico aparece nessa época como forma de garantir a qualidade do ensino, bem como o conceito de controle que também fazia parte das funções do coordenador. [...] O documento de 1969 apresentava a organização do sistema de ensino que previa uma “Coordenação de Educação Primária – CEP” sob responsabilidade de um coordenador assistido por assessores de Ensino Fundamental e de Ensino Primário Supletivo. A figura do coordenador pedagógico aparece nessa época como forma de garantir a qualidade do ensino, bem como o conceito de controle que também fazia parte das funções do coordenador. (FERNANDES, 2007, p. 74).

Consequentemente, a Emenda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), delineou as atribuições de algumas funções pedagógicas destinadas à atividade do magistério. A partir dessa dimensão nacional, Fernandes (2007) salienta que no Distrito Federal o trabalho de coordenação pedagógica era realizado pelos orientadores de ensino e, caso a unidade escolar não tivesse esse profissional, era o Diretor quem assumiria o trabalho. Fernandes (2007) completa que o corpo docente de ensino primário cumpria, obrigatoriamente, um regime de trabalho de 20 horas semanais em regência de classe e 4 horas semanais em atividades complementares, sob o acompanhamento do diretor ou do orientador educacional. Tais atividades consistiam em planejamento conjunto, preparação de material e avaliação para esse momento.

Essa estratégia parece esboçar um discurso do fazer coletivo pedagógico e sinaliza fortes indícios legais da coordenação pedagógica no sistema de ensino público do DF, no espaço e tempo da escola. Com isso, a função de supervisão

presente nas escolas norteia uma dimensão técnica no processo educativo, centrada em questões pedagógicas, com atribuições direcionadas às efetividades do trabalho pedagógico. Surge, então, a necessidade de um novo profissional no espaço escolar ou uma substituição para o supervisor pedagógico.

Ao longo do percurso histórico de implantação do ensino no DF, entre fases ou etapas, percebemos que foi se constituindo o espaço/tempo para o fazer pedagógico coletivo entre os docentes mediante diferentes estratégias. Segundo Fernandes (2007), na **década de 80**, a rede pública do DF passou a atuar com o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Nessa época, Pires (2014) afirma que o espaço da coordenação pedagógica era representado por pessoas que passavam por formação prévia, organizada pela Secretaria de educação, para orientar as etapas e fases do trabalho pedagógico a ser desempenhado pelos docentes, constituindo-se em elemento deveras diferenciado na concretização das propostas pedagógicas.

Nessa ocasião, os docentes eram orientados uma vez por semana, em encontros devidamente preparados e organizados, por um coordenador com estratégias pedagógicas a serem realizadas em sala de aula (DISTRITO FEDERAL, 1991). Sobre esses encontros semanais, Pires (2014), caracterizam, como encontros que configuravam como momentos voltados para a instrução, e que o espaço para reflexão era ainda um processo bastante tímido, não se questionava muito, recebia-se, fazia-se, executava-se, e que esses momentos foram identificados como atividades de coordenação pedagógica.

Diante desse quadro, o sistema de seriação retornou, gradativamente, em toda a rede pública a partir do início dos anos 90. Nesse momento, iniciou-se uma década marcante para a categoria docente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 –, quando excluiu do papel do coordenador o caráter de controlador e fiscalizador. Toda essa dinâmica, segundo Araújo (2010), deixou como grande herança a função do coordenador pedagógico no espaço da organização do trabalho pedagógico na rede pública de ensino do Distrito Federal (ARAÚJO, 2010).

Já na década de 90 no Distrito Federal, a categoria presenciou mudanças no regime de contratação dos professores, resultado de lutas históricas da categoria e do sindicato com o governo local. Entre essas conquistas, está a ampliação da carga horária de trabalho de 20 horas semanais para 40 horas semanais, passando a cumprir um regime de 32 horas semanais de regência e 8 horas semanais de coordenação.

Nesse modelo, os docentes passaram a atuar em duas turmas, cada uma com 4 horas-aula por dia. Para que pudessem cumprir o horário de coordenação, criou-se um dispositivo denominado **dinamização**. Assim, outro docente, o **dinamizador**, assumia a função de regência de classe uma vez por semana para desenvolver os conteúdos de Educação Artística, de recreação e jogos, de datas comemorativas. Dessa forma, garantia-se o horário de coordenação dos demais professores durante a semana de trabalho.

Para a realização do trabalho pedagógico no espaço/tempo de coordenação, previu-se a existência de um professor-coordenador para acompanhar e assessorar os professores durante esse horário. O professor-coordenador cumpria uma carga horária de 20 horas semanais de regência, em um turno, e 20 horas semanais como coordenador, em outro turno. Mediante essa nova realidade escolar, materializava-se o Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 1993).

Em **1995**, na gestão de Cristovam Buarque (1995-1998), houve mudança no cenário político do DF com a implantação da Proposta Político-Pedagógica de Educação – Escola Candanga, visando a “coordenar um processo em que a discussão e a prática educacionais sejam partes integrantes do cotidiano das escolas, dos pais de alunos e da sociedade” (DISTRITO FEDERAL, 1997, p. 26-27).

Nessa nova configuração da Escola Candanga, ampliou-se, gradativamente, a jornada diária de aula dos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental até o 5º ano, passando de 4 para 5 horas. A jornada de trabalho dos docentes atuantes nessas etapas de ensino também foi alterada para 25 horas semanais em regência, em uma única turma, e 15 horas semanais, em coordenação pedagógica – espaço/tempo destinado à discussão e planejamento de ações conjuntas e em que o fazer coletivo era considerado “[...] instrumento de construção da proposta pedagógica” (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, 1997, p.664).

Entretanto, em **1998**, a propositura da Escola Candanga, que não tinha alcançado a totalidade das escolas, foi interrompida e, então, retomou-se o sistema de seriação no ensino público da capital federal do Brasil. Porém, o espaço da coordenação pedagógica foi amplamente garantido no ano **2000**, quando houve, no sistema público de ensino do DF, o aumento da jornada escolar para 5 horas diárias.

A partir do ano **2000**, com a jornada escolar de 40 horas semanais em regime de dedicação exclusiva, passou-se a cumprir 25 horas em regência de classe e 15

horas em coordenação pedagógica, em todo o sistema público de ensino do DF. Nesse ano, também ocorreu a extinção da Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), a qual deu lugar à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Essa secretaria materializou a intensificação do Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal de 2000 (versão experimental), vigente de 2000 a 2008. (DISTRITO FEDERAL, 2000). A concepção desse currículo “foi uma consequência natural da necessidade de tornar a educação mais eficiente, mais dinâmica, adequada aos novos tempos” (DISTRITO FEDERAL, 2000, p. 7).

A coordenação pedagógica, com 15 horas semanais, foi operacionalizada pelo coordenador para cada grupo de 20 professores por turno. Os momentos previstos para esse espaço foram assim decompostos: 1º momento: reunião dos profissionais por etapa; 2º momento: reunião entre profissionais com as/os turmas/alunos da mesma idade; 3º momento: coordenação do professor; 4º momento: coordenação interescolar e socialização de experiências, e 5º momento: coordenação coletiva com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do DF (EAPE) ou Divisões de Ensino (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, 1997).

A configuração do trabalho da coordenação pedagógica na escola se mantém, dessa maneira, até o momento atual. Todavia, em **2005**, houve um direcionamento para a continuidade da escolarização e, ao mesmo tempo, para responder à determinação federal do Ensino Fundamental obrigatório para ampliação de nove anos, conforme a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. A partir de então, a Secretaria de Educação do DF optou pela implantação das Etapas de Formação por meio da Proposta Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)⁴ (DISTRITO FEDERAL, 2006c), mediante a qual o trabalho do coordenador desponta como “otimização dos espaços e tempos destinados à coordenação pedagógica como possibilidade de construção coletiva, trocas de experiência e vivências significativas para o aprimoramento do fazer pedagógico” (DISTRITO FEDERAL, 2006, p. 19).

Com essa diretriz pedagógica, a atuação da coordenação pedagógica se tornou

⁴ BIA – Bloco Inicial de Alfabetização para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com 3 Etapas de Formação: 6 anos compõem a etapa I/1º ano; 7 anos, a etapa II/2º ano, e 8 anos, a etapa III/3º ano. Foi introduzido nos três primeiros anos para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos e apresenta uma organização escolar em ciclos de aprendizagem. Assim, preconiza uma unidade escolar que proporcione o avanço de todos com a qualidade de aprendizagem e respeito às questões individuais dessas aprendizagens, sendo que, ao final da III etapa, os alunos que ainda não tiverem os requisitos básicos da aprendizagem (leitura e escrita) ficarão retidos. (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

imprescindível. Em **2006**, o governo do Distrito Federal homologou a Portaria nº 29 de 06 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre normas da coordenação pedagógica na Rede Pública de Ensino. Quanto ao quantitativo de Coordenadores por escola, para todas as etapas e modalidades de educação, estabelece-se um coordenador com 40 horas, para oito a quinze turmas, ou dois coordenadores com 40 horas, para dezesseis a trinta turmas. No seu Art. 6º, a Portaria regulamenta a ação pedagógica da coordenação para orientar e coordenar a participação docente nas atividades de planejamento, acompanhamento e avaliação. No seu Art. 9º, norteiam-se as exigências para o exercício da função de coordenador pedagógico. Assim, essa Portaria, no seu Art. 15, ratifica o caráter obrigatório da coordenação pedagógica, conforme prevê a Lei 8.112 de 11 de dezembro de 1990.

Tais medidas estruturam as diretrizes do trabalho da coordenação pedagógica, uma vez que evidenciam o ideário de transformação do ensino por meio do fazer conjunto no espaço da coordenação.

Em **2007**, o projeto BIA continua como política de proposta pedagógica. O governo de José Roberto Arruda publicou a Portaria nº 34 de 07 fevereiro de 2007, que dispõe sobre critérios para distribuição de carga horária nas instituições educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Com isso, alterou-se a organização das 15 horas semanais – que era de exclusividade da coordenação do professor –, passando também para a substituição docente em caso de licença ou atestado médico. Essa alteração demonstra uma compreensão equivocada da atribuição do coordenador no espaço de sala de aula para preencher ausências de docentes na escola, bem como o acompanhamento dos trabalhos coletivos com professores no espaço e tempo da coordenação. Outro fator importante é que, nesse mesmo ano, o Sindicato dos professores (SINPRO) integrou as comissões do Governo para a elaboração de portarias e demais leis voltadas à docência.

Em **2008**, com a Portaria nº 27 de 01º de fevereiro de 2008, foram revogadas várias portarias, inclusive as de nº 29 e 34, supracitadas, tornando-as sem efeito e fixando, no seu anexo único, após o Art. 5º, as atuais normas para a coordenação pedagógica. Essa portaria fixa as horas de trabalho destinadas às atividades de coordenação pedagógica para todas as modalidades de ensino na rede, para os professores que atuam no Ensino Fundamental/Séries Iniciais e Anos Iniciais. O professor com 40 horas, no diurno, coordenará, no contraturno ao de regência de classe, 15 horas, distribuídas conforme elencamos no Quadro 5.

Quadro 5 - Horas de trabalho da coordenação pedagógica para as escolas do DF

Horas/dia	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
03	A ser programada a proposta pedagógica.	Coordenação pedagógica individual do professor regente.	Coordenação pedagógica coletiva – todos os professores em conjunto.	A ser programada observando a proposta pedagógica.	A ser programada observando a proposta pedagógica.

Fonte: elaboração própria (2020), a partir da Portaria nº 27 de 01º de fevereiro de 2008.

Conforme esse documento, em dois dias da semana, acontece a coordenação pedagógica individual, programada pelo docente. Nessas horas de trabalho pedagógico, os professores podem realizar formação continuada fora do âmbito da instituição educacional, exceto às quartas-feiras, porque correspondem aos dias de coordenação coletiva. Ademais, a Portaria salienta que o professor poderá ser dispensado no horário de coordenação pedagógica para participar de cursos ofertados pela Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais em Educação (EAPE), de acordo com a Proposta Pedagógica da Instituição Educacional.

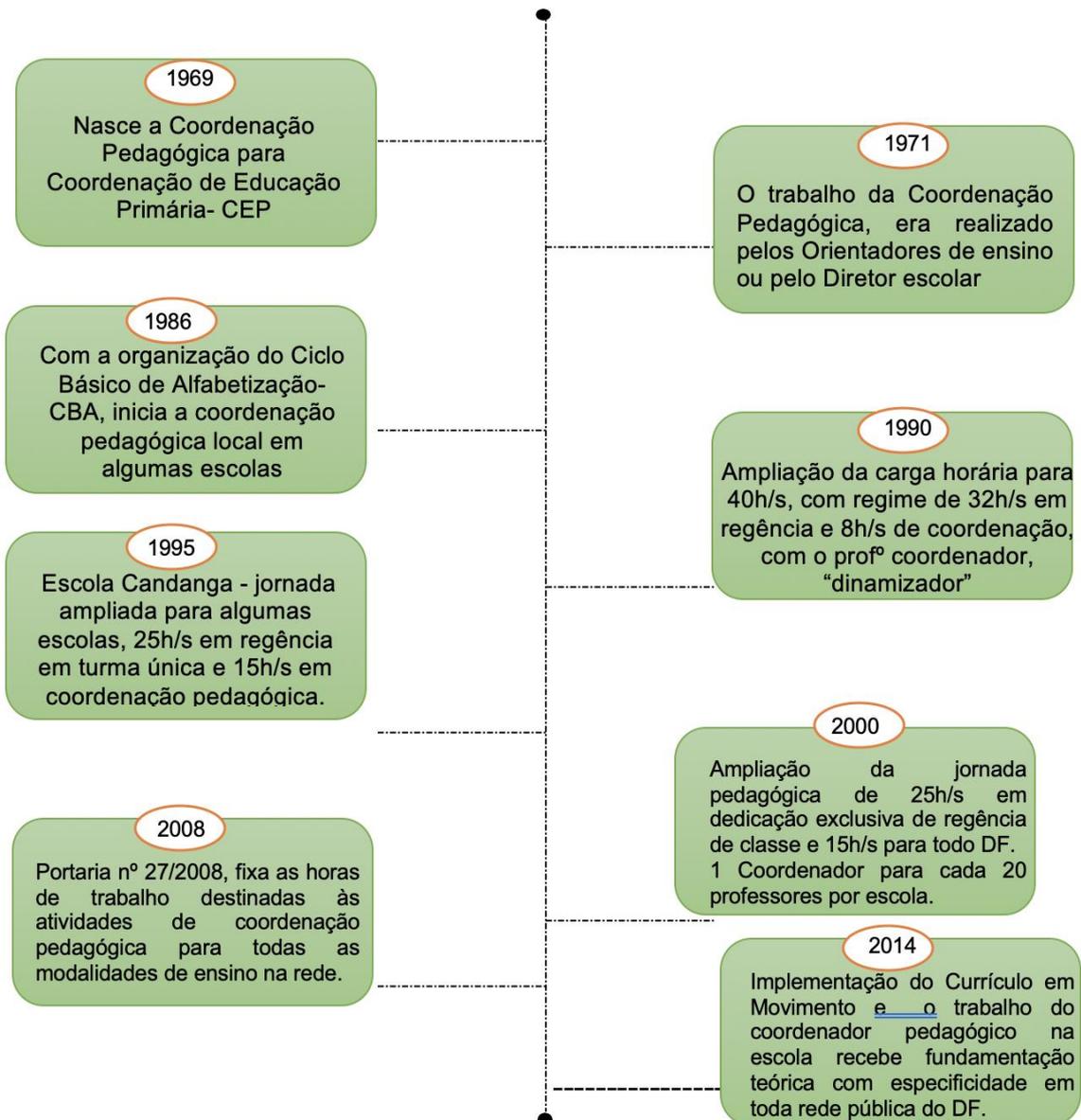
Outro ponto importante dessa Portaria é a parte 6, em que se atribui ao Supervisor Pedagógico, em articulação com a direção da instituição educacional, a responsabilidade do planejamento e da realização do espaço e tempo da coordenação pedagógica na escola. Ademais, o documento menciona que articular ações dos coordenadores é de exclusiva competência do Supervisor Pedagógico.

Com esse cenário educacional do DF, iniciado em **2009**, o espaço/tempo da coordenação pedagógica ainda é destaque de transformação do ensino por meio do fazer coletivo e do reconhecimento do coordenador pedagógico escolar na Portaria nº 74, de 29 de janeiro de 2009. A Portaria regulamenta a atividade de coordenação pedagógica no interior das escolas públicas, propondo-se que seja ressignificado o espaço da coordenação pedagógica a partir de um fazer coletivo que promova o processo de ensino e aprendizagem e que atribua significado ao trabalho do coordenador pedagógico nesse processo. Consecutivamente a esse documento, publica-se o Regimento Interno da rede pública de ensino do Distrito Federal, o qual reitera a organização geral das funções pedagógicas para as escolas, inclusive do coordenador pedagógico, na expectativa de promover ações que contribuam para a implementação do currículo em vigor nessas instituições de ensino.

Ao longo dessas considerações, a apresentação do trabalho da coordenação pedagógica na escola, tanto na legislação nacional quanto na local – do Distrito Federal –, compôs-se de diversos momentos de muitas interferências políticas, mas

com intensa e necessária relevância para o coletivo da escola. Ao realizarmos essa reconstrução histórica do espaço e tempo da coordenação pedagógica, percebemos que, no Distrito Federal, essa função tem se configurado numa luta que nasce do chão das escolas públicas pela sua importância coletiva na constituição do fazer pedagógico. Para a compreensão das possíveis realidades desse fazer, a figura 4 ilustra a trajetória da coordenação pedagógica no contexto da capital federal.

Figura 4 - Constituição histórica do Coordenador Pedagógico no DF



Fonte: elaboração própria (2020), a partir dos documentos da SEEDF

Em face do que foi apresentado, entendemos que o contexto da educação do DF se constituiu em um processo histórico que se configura com amplos e profundos

apontamentos para a atuação do coordenador pedagógico nas escolas da SEEDF, tendo em vista que essa função representa um dos elementos constitutivos da organização do trabalho educacional de caráter pedagógico.

No próximo capítulo, debato o arcabouço teórico da formação continuada na escola com relação a organização do espaço e tempo na escola.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA ESCOLA

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente (FREIRE, 1996, p. 58).

No sentido de conceber um entendimento sobre a formação continuada docente no espaço escolar, partimos da premissa freiriana de que somos seres inconclusos e com necessidade permanente de conhecimento. Nesse sentido, a escola representa um espaço propício à formação continuada de professores em serviço, baseada na relação com o ensino e a aprendizagem e com o cotidiano dos docentes. Para Domingues (2014, p. 63), “[...] essa concepção deve considerar a complexidade do espaço escolar que é público e historicamente situado, cujas ações são conduzidas por seus profissionais, entre eles o coordenador pedagógico”.

A partir de considerações relativas à história da educação brasileira, notadamente no que se refere à formação continuada docente na Educação Básica, há apontamentos diversos que se destacam, visando à melhoria da qualidade da educação, ao aprimoramento da ação pedagógica, à valorização do magistério, entre outros fins. A temática da formação continuada de professores aponta para uma dimensão coletiva e constante na trajetória profissional docente.

Vasconcellos (2019) e Libâneo (2018) salientam que a função gestora da coordenação pedagógica na formação de professores é importante, porquanto mantém atualizada a profissionalidade docente, bem como promove o seu desenvolvimento. Para tanto, é fundamental, como lembra Freire (1996, p. 13), “[...] apontar a questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativa-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos”. Esse reconhecimento social parece ser uma alternativa emergente para elevar a qualidade do ensino.

Em outro momento, quando analisamos a Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), encontramos algumas recomendações sobre a formação continuada para a melhoria da qualidade da educação e para a valorização dos profissionais da educação:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e **garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação**, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2018, p. 80, grifos nossos).

Os grifos na citação enfatizam o contexto da formação dos profissionais da educação, em consonância, inclusive, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2017), que sinaliza a formação inicial docente em nível superior para atuar na Educação Básica. Nesse sentido, ao considerarmos o trabalho do professor em sua área de atuação pedagógica, conclamamos Gramsci (1991) quando reconhece a valorização profissional. Para o autor, “[...] na escola, o nexos instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor [...]” (GRAMSCI, 1991, p. 131).

Nos últimos anos, a ênfase na formação continuada como um requisito para o trabalho docente se tornou uma forte questão de constante atualização (GATTI, 2008). “Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais” (GATTI, 2008, p. 58). Essa preocupação com a formação continuada dos professores é preponderante, ora pela representação que o trabalho pedagógico ocupa na nossa sociedade, ora pelo valor que atribuímos ao conhecimento e à melhoria da qualidade de vida.

Com esse debate, a seguir, tratamos da formação continuada no espaço escolar como meio para promover autonomia pedagógica. Ao citar a autonomia, destacamos o que defende Freire (1996) quando a caracteriza como princípio pedagógico para uma educação libertadora, que oferece condições a docentes e a discentes no processo de ensino e aprendizagem, em face da demanda pela continuidade da formação ao longo do exercício profissional.

4.1 Coordenador Pedagógico e formação continuada em serviço

Atualmente, muito se discute sobre a qualidade do ensino e da formação docente com a mediação do coordenador pedagógico na escola, haja vista a viabilização e a motivação de todo o processo de compartilhamento das experiências pedagógicas entre os docentes, tendo como ferramenta de ação as diversas estratégias de formação utilizadas no espaço e tempo da coordenação.

Para atuação na formação docente na escola, especialmente na rede distrital pública de ensino do DF, compreendemos que a coordenação pedagógica desempenha ação formativa no espaço e tempo escolar correspondente às ações para o seu desenvolvimento, acompanhando e subsidiando pedagogicamente a formação na ação da escola.

No interior da escola, o procedimento da prática pedagógica docente se efetiva no atendimento às aprendizagens dos alunos, de conjunta ação educativa que, para Libâneo (2018, p. 237), “[...] por estar a serviço da aprendizagem dos alunos, parte considerável da coordenação pedagógica concentra-se no provimento das condições intelectuais, afetivas, materiais, que favoreçam o desempenho dos professores”. Sobre essa questão, o autor argumenta:

Esta área de atuação refere-se ao aprimoramento profissional do pessoal docente, técnico e administrativo no próprio contexto de trabalho, de modo que a própria escola seja um lugar de formação profissional que leve a mudanças pessoais e profissionais. (LIBÂNEO, 2018, p. 240, grifo nosso).

Na escola, parte da atribuição da coordenação corresponde ao processo de formação continuada em função dos objetivos da escola. Em outras palavras, os procedimentos pedagógicos correspondem à organização da escola em prol dos processos de ensino e aprendizagem. Tal proposição corrobora o que defende Garrido (2015) quando considera o trabalho do coordenador pedagógico, essencialmente, de formação continuada em serviço, ao subsidiar e organizar a reflexão com os docentes. Ela ainda esclarece que:

Esse trabalho é por si só complexo e essencial, uma vez que busca compreender a realidade escolar e seus desafios, construir alternativas que se mostrem adequadas e satisfatórias para os participantes, propor um mínimo de consistência entre ações pedagógicas, tornando-as solidárias e não isoladas ou em conflito umas com as outras. (GARRIDO, 2015, p. 9)

Nessa perspectiva, o trabalho da coordenação é coerente e embasado no processo consciente de conhecimento e de formação que implica em atividades reflexivas de desenvolvimento profissional. Para Libâneo (2018), a formação continuada é a ação a ser desenvolvida na escola com propósito de formar uma boa equipe de trabalho, de construção conjunta, colaborativa e solidária visando ao desenvolvimento pessoal e profissional. Para esse autor, a formação continuada refere-se a:

(a) ações de formação durante a jornada de trabalho (ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, reuniões de trabalho para refletir sobre a prática com colegas, discussão de experiência, pesquisas, minicursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação a

distância etc.); (b) ações de formação fora da jornada de trabalho (cursos, encontros, palestras promovidos pelas secretarias de educação ou por uma rede de escolas). (LIBÂNEO, 2018, p. 243).

O exercício da prática docente se desenvolve por meio de ações de formação continuada, uma vez que na realidade da escola a formação é prática constante na profissão dos professores. Tais demandas requerem uma formação continuada ao longo da vida como fonte de estudo e construção do conhecimento. Reiteramos que, para Saviani (2001), a formação continuada não se restringe à mera resolução de problemas específicos de sala de aula, mas contribui para que o docente ultrapasse a visão compartimentalizada da atividade escolar e passe a analisar os acontecimentos sociais de modo global, contribuindo para a transformação deles.

Nesse processo, Almeida (2005) afirma que, na trilogia da pessoa do professor, seus saberes e seu trabalho, cabe à formação abranger todas as instâncias que permeiam o exercício da prática docente. No entanto, muitos são os termos discutidos comumente por profissionais da educação, como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, educação continuada, entre outros⁵. Essas terminologias são portadoras de sentidos e ações que visam à formação em serviço, especialmente, a formação dos trabalhadores da educação.

Nesse atual contexto, vale destacar que:

Formação é o processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que exige: a) do professor: disponibilidade para a aprendizagem; b) do processo formativo: que possibilite um aprendizado; e c) do sistema escolar no qual se insere como profissional: condições para continuar aprendendo. (DANTAS, 2007, p. 62-63).

A formação, dessa maneira, representa um espaço de construção na escola, cheio de possibilidades, de contextualização e de saberes para uma aprendizagem significativa. Com efeito, a educação continuada é compreendida como uma ideia integradora e “[...] contínua, sem lapsos, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos professores” (MARIN, 1995, p. 18). Para essa autora, a melhor terminologia no campo educacional é educação continuada, pois:

⁵ Marin (1995), com propriedade, faz reflexões sobre a terminologia de educação continuada dos professores da educação e chama a atenção quando diz que essa concepção tem se tornado cada mais presente no *locus* do trabalho cotidiano.

Parece que [...] pode ser utilizada para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções anteriores – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento – dependendo da perspectiva, do objetivo específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos visão menos fragmentária, mais inclusiva, menos maniqueísta ou polarizadora. (MARIN, 1995, p. 19).

Assim, na vida profissional, formação continuada representa um processo de mudança necessária, com atualização constante para promover o desenvolvimento. Nesse sentido, tal formação precisa considerar a pessoa, o trabalho e o desenvolvimento do professor, com vistas à ascensão profissional e pessoal (NÓVOA, 2002), que, de fato, apresenta-se como desafio focado na prática e na análise da própria prática.

Segundo Canário (2006, p. 73), a formação centrada na escola:

[...] deve ser definida como lugar de formação profissional, onde os professores aprendem no quadro de modalidades específicas de socialização profissional e instituindo-se um processo de aprendizagem permanente para seus profissionais, propiciando que as experiências vividas no cotidiano profissional transformem-se em aprendizagens, a partir de um processo de autoformação, marcado pela reflexão e a pesquisa, em níveis individual e coletivo.

Mediante a formação centrada na prática e na reflexão vivida pela docência, a escola torna-se uma organização formativa. Além disso, Canário (2006) argumenta que a formação desenvolvida no espaço escolar transforma o processo de interação social da escola, substituindo práticas individuais por um trabalho colaborativo e em equipe. “É, portanto, em um plano mais global, balizado pelo projeto educativo de escola, que o plano de formação deve ser pensado e concretizado (CANÁRIO, 2006, p. 75).

A esse respeito, a formação continuada na escola sinaliza um movimento inovador de melhoria das práticas pedagógicas, bem como da instituição escolar, que pode constatar necessidades e demandas para aperfeiçoamento pedagógico. Dessa maneira, a escola se configura como significativo campo de proposta de formação, inclusive para os docentes. Noutras palavras, a escola é o melhor espaço para o desenvolvimento da formação continuada, para capacitação e aprimoramento da prática pedagógica docente (NÓVOA, 1992). Candau (1997) concebe a escola como o *locus* da formação advinda dos eixos de investigação apontados pelos profissionais da educação. Por sua vez, Junior (2013) também considera os saberes profissionais

que emergem do contexto de trabalho, construídos na ação reflexiva. Por isso, há a necessidade de as escolas se transformarem em lugares de produção pedagógica e de conhecimento sobre essa prática.

A LDBN nº 9.394/96, em seu Art. 62, parágrafo único, indica a escola como *lócus* de formação:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 2018, p. 81, grifos nossos).

Com essa medida, salientamos que a Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, por meio da Portaria de nº 03, de 06 de janeiro de 2020, no seu Art. 5º, define a carga horária docente distribuída em 25 horas semanais de regência, atuando em apenas uma classe, e 15 horas dedicadas ao planejamento de atividades e formação continuada no espaço e tempo da coordenação. Esse mesmo documento define que essas 15 horas devem ser dedicadas ao planejamento de aulas, ocorrendo sempre às quartas-feiras o espaço/tempo das coordenações coletivas – momentos de reflexões sobre os processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem, bem como de formação continuada.

No contexto das escolas do DF, tem-se disponibilizado espaço e tempo para a formação continuada em serviço na escola com autonomia para a organização da coordenação pedagógica. Entretanto, esperamos que tal formação nos leve a desenvolver o trabalho pedagógico com autonomia e que propicie a emancipação como princípio pedagógico para uma educação libertadora (FREIRE, 1996).

No Regimento Interno da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2019), em seu Art. 12, consta a responsabilidade da gestão pedagógica em estimular a formação continuada para o aprimoramento dos profissionais que atuam na unidade escolar. Tal formação tende a se desenvolver por meio de ações pedagógicas que garantam efetivas ações de formação continuada para promover a aquisição das aprendizagens.

O caderno das Diretrizes pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo para as aprendizagens – BIA e 2º bloco – estabelece que:

No DF, a formação continuada dos profissionais da educação deve contribuir para a melhoria dos processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. A perspectiva assumida é do desenvolvimento profissional docente que contempla, além da formação, a valorização

profissional e a melhoria das condições de trabalho num *continuum* que possibilita a revisão das trajetórias docentes de forma crítico-reflexiva. (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 22),

Ao determinar a perspectiva de valorização profissional centrada na formação continuada, o documento enaltece a prática pedagógica que, em outro aspecto, fortalece esse compromisso, quando se caracteriza que:

A formação continuada dos docentes ocorre ao longo de toda a vida profissional e não deve ser encarada como um complemento para suprir lacunas e fragilidades teórico-metodológicas, mas como um repensar permanente da prática pedagógica no contexto do cotidiano escolar, à luz dos estudos e pesquisas. (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 22)

Nessa perspectiva, a formação continuada docente no espaço escolar visa a contribuir para a apropriação de práticas pedagógicas transformadoras, bem como a atender às demandas docentes, ou seja, as suas necessidades pedagógicas, principalmente no atendimento da sala. Para Nóvoa (1992, p. 25), formação “[...] não se constrói (apenas) por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, por meio do trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e da (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Logo, compreendemos que a escola possibilita o melhor formato de formação continuada em serviço, bem como favorece o desenvolvimento profissional e a prática pedagógica reflexiva por meio da coletividade.

O processo de formação continuada na escola precisa contemplar uma proposta para ensinar e aprender, por meio da oferta de cursos, palestras, oficinas, entre outras atividades relacionadas aos interesses profissionais dos docentes e dos seus estudantes para lidarem com as dificuldades cotidianas. Assim, a formação continuada para os docentes na rede pública do DF deve “[...] efetivar-se considerando a articulação teoria e prática, os saberes docentes, o compartilhamento de experiências, com ênfase nas aprendizagens dos estudantes, por meio do trabalho coletivo” (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 24).

A SEEDF possui uma estrutura de apoio pedagógico para subsidiar a formação continuada de profissionais. Além do espaço e tempo da coordenação pedagógica que possibilitam esse processo e das equipes pedagógicas locais que se encarregam de sua organização, os professores da rede pública de ensino contam ainda com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), as Coordenações da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), as

Coordenações Regionais de Ensino (CRE), por meio das Gerências de Educação Básica (GEB)/Centro de Referência em Alfabetização (CRA), constituindo uma rede de aprendizagem. (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 25).

Vale destacar que, além da formação continuada na escola, os docentes da rede dispõem, no horário de coordenação pedagógica, de outras ricas e diversificadas oportunidades de investirem em seu processo formativo fora do espaço escolar da SEEDF, em consonância com as necessidades particulares do docente.

4.2 A organização do espaço e tempo para a formação na escola

Nas escolas públicas de Educação Básica são disponibilizadas, por força de lei, 15 horas para a formação continuada em serviço com os professores. Certamente, são encontros presenciais que ocorrem semanalmente na escola, com espaço e tempo bem definidos. Esses encontros são coletivas pedagógicas mediadas pela coordenação pedagógica da escola e pela equipe gestora. Convém salientar que a organização do espaço e tempo dessas coletivas são encontros pedagógicos como projeto de formação docente.

Em meados da década de 90, no âmbito da rede pública de ensino do DF, a jornada de trabalho teve seu atendimento aos estudantes ampliado para 5 horas, com respaldo do Art. 23 da LDBN 9.394/96, o qual apresenta outras possibilidades de organização do tempo e espaço escolar. Esse tempo escolar é uma categoria fundamental na organização do trabalho pedagógico no que diz respeito aos tempos de regência e de desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Como exigência para a carreira do magistério público do DF, a SEEDF determina que o profissional possua habilitação específica, obtida em curso superior, com licenciatura ou bacharelado, e seja aprovado em concurso público para atuação nas etapas e nas modalidades da Educação Básica, com atividades pedagógicas de 40 horas semanais. Essa carga horária, no contexto da organização do trabalho pedagógico na escola, encontra-se distribuída em 25 horas de regência e 15 horas de coordenação pedagógica, na qual o responsável medeia e “[...] possibilita a formação continuada docente, o planejamento e avaliação dos trabalhos pedagógicos, bem como o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes, entre outras.” (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 26)

As 15 horas de coordenação pedagógica acontecem em turno contrário ao da

regência dos docentes, durante três dias da semana. Tal divisão está fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu Art. 67, quando trata do período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996, p. 44). Assim, na constituição das 40 horas de trabalho docente, com distribuição de 25 horas de regência e 15 horas de coordenação, a organização do espaço e tempo é definida com clara implicação e aceitação pedagógica. Essa jornada específica da rede pública do Distrito Federal gera uma organização de projeto de formação docente na escola, com participação intensa dos docentes, por fazer parte da carga horária de trabalho e em razão de os encontros de formação se darem na própria escola.

Os espaços e tempos de coordenação pedagógica oportunizam organização dos trabalhos desenvolvidos na escola como um todo e nos diversos espaços e tempos de formação. Para Gonçalves, (2019, p. 82)

O profissional que chega a coordenação pedagógica de uma escola assume a árdua tarefa de conquistar seu espaço junto ao grupo de docentes e demais envolvidos, o que os leva a vivenciar correlações de força que, possivelmente, será refletido na constituição de sua identidade profissional no desenvolvimento do trabalho coletivo e processos organizacionais presentes na escola.

Nessa perspectiva, a formação na escola contribui para a rotina pedagógica com o compromisso de todos os envolvidos se dedicarem aos processos de ensino e aprendizagem. A organização do espaço e tempo para a formação, conforme dito anteriormente, compõe-se de momentos individuais e coletivos, necessários e destinados ao pedagógico e ao desenvolvimento docente. Essa organização também representa um tempo e espaço para estudo, pesquisa, debate, formação, informação, avaliação, planejamento pedagógico das práticas individuais e coletivas, além da construção do trabalho pedagógico, entre outras ações. Com base nisto encontramos em Nóvoa (1992, p. 40) que:

[...] a formação continuada alicerça-se na dinamização de projetos de investigação-ação nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho coletivo e de partilha entre os diversos atores educativos, investigando as escolas como lugares de formação. A formação deve estar finalizada nos “problemas a resolver”, e menos em “conteúdos a transmitir”, o que sugere a adoção de estratégias reais, observando e elencando fatos da comunidade de forma a dar significado as ações empreendidas.

Portanto, a organização para a formação continuada na escola é consolidada

pelos documentos da SEEDF, de forma comprometida com a questão pedagógica de qualidade. A perspectiva defendida nas orientações para a organização do espaço e tempo para formação parte do projeto da escola para elaboração e implementação coletiva.

4.3 A formação continuada na concepção da rede pública DF

No contexto da SEEDF, mediante sua materialização por meio das escolas públicas, as instituições formais de educação dispõem de uma estrutura administrativa e pedagógica. Essas instituições propõem, em sua função social, oferecer um serviço educacional com qualidade, necessário ao êxito dos processos de ensino e aprendizagem e à satisfação dos profissionais de educação e dos estudantes, de modo a garantir igualdade de oportunidades com vistas à construção da cidadania (DISTRITO FEDERAL, 2017).

No processo de ensinar e aprender, a SEEDF tem a formação continuada dos profissionais da educação como um dos elementos relevantes na organização do trabalho escolar. Objetivando contribuir para a melhoria dos processos de ensinar e aprender, da apropriação e/ou da revisão de concepções e de práticas pedagógicas, A SEEDF pretende transformar a formação continuada em práxis, por meio da reflexão crítica de situações e experiências de trabalho vivenciadas na própria escola, da atuação consciente dos docentes, bem como para pesquisar e avaliar e para a valorização profissional e a melhoria das condições de trabalho (DISTRITO FEDERAL, 2014d).

A formação continuada, pautada nos documentos oficiais da SEEDF, é um processo que ocorre ao longo de toda a vida profissional. Desse modo, oportuniza aos docentes repensarem permanentemente a sua prática pedagógica no contexto do cotidiano escolar, à luz dos estudos e pesquisas, possibilitando a construção de autonomia pessoal e pedagógica. Nesse movimento de formação profissional, importa ainda entender a aula, os espaços coletivos de coordenação e o estudo como momentos apropriados para suscitar a dúvida, ouvir o outro, conhecer e ser constituído pelos saberes de si e dos outros. Todavia, a formação continuada docente não deve ser encarada como um complemento para suprir lacunas e fragilidades teórico-metodológicas.

A coordenação pedagógica para formação continuada abrange, também, a

participação em cursos e oficinas ofertados externamente à escola, no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE). Cabe a essa instituição de formação ofertar cursos e oficinas desenvolvidos em consonância com os objetivos estratégicos estabelecidos para a educação. Os professores inscritos nesse espaço podem participar em turno contrário ao da regência, cumprindo parte das 15 horas e considerando que essa carga horária deve ser distribuída entre o trabalho de coordenação coletiva na escola.

No seu Regimento Interno, a SEEDF sinaliza que tem atuação e competências para formação e capacitação de servidores (Art 1º, IV), visando a planejar, desenvolver, coordenar e avaliar programas de formação continuada e de aperfeiçoamento dos profissionais da Secretaria (Art 2º, XII). Para desempenho de suas competências legais e execução de suas atividades, compete à EAPE ofertar a formação continuada aos seus profissionais, mediante sua Diretoria de formação continuada, pesquisa e desenvolvimento profissional (DIDEP) e de várias gerências no contexto de formação, pesquisa e desenvolvimento profissional para as Modalidades da Educação Básica.

Nessa organização, a SEEDF regionalizada conta com uma equipe pedagógica da Coordenação Regional de Ensino (CRE) local, com Coordenadores Intermediários dos anos iniciais para assistência pedagógica (CRAI) – responsáveis pela formação continuada. E na vivência da Escola, no contexto da formação continuada, pode contar, ainda, com o apoio do Coordenador Pedagógico, com os profissionais da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (SOE), na figura do Pedagogo.

Ademais, vale ressaltar o inventivo à formação continuada em nível de Especialização, Mestrado e Doutorado para assistência à educação dos profissionais da educação, aos quais a SEEDF assegura o afastamento remunerado para estudos, a fim de promover condições para melhoria da qualidade da educação do DF.

A complexidade real do processo de formação não nos impede de buscar compreender as iniciativas de formação continuada implementadas no cotidiano do trabalho do professor, como oficinas, cursos de curta duração, palestras, grupos de estudos e pesquisa, seminários, workshops etc.

Notadamente, a formação continuada para os professores da SEEDF é um direito previsto no Art. 302 do Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 99), que garante:

V. participar de eventos pedagógicos que promovam a sua formação;
VI. utilizar o período de Coordenação Pedagógica para fins de formação continuada, planejamento e avaliação da organização do trabalho pedagógico e outras atividades condizentes com a Carreira do Magistério Público.

Nesse contexto, a Secretaria disponibiliza diversos momentos de formação continuada que propiciam atuar sobre a realidade que envolve formação docente e suas condições de trabalho.

O próximo capítulo, apresento os cabais aspectos metodológicos que escolhemos para o desenvolvimento desta pesquisa. Todos eles foram plenos para responder as questões desta pesquisa, que serão discutidas no capítulo a seguir, destinado para as análises

5 PERCURSO METODOLÓGICO

*Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não **aprendo** nem **ensino**. (FREIRE, 1996, p. 85)*

Neste capítulo, nada mais oportuno do que reiterar Freire, com seu convite ao exercício da curiosidade na produção de novos conhecimentos para o desvelar do desconhecido. O estudo em tela foi se constituindo mediante o propósito de desvelar o trabalho da coordenação pedagógica na formação continuada de professores em serviço, com vista a analisar essa formação docente no espaço escolar e a influência da coordenação nesse processo. Assim, adotamos a metodologia de natureza qualitativa, pela possibilidade de o exercício da coordenação pedagógica ser compreendido integralmente no contexto da escola.

O esclarecimento da metodologia de pesquisa privilegiou a abordagem crítica, tracejada na discussão feita por Gamboa (2014), por se constituir como qualitativa, conforme destacam Lüdke e André (2003), e outros autores.

Concordamos com Gamboa (2014, p. 24) quando afirma que “[...] os estudos de caráter qualitativo sobre os métodos utilizados na investigação educativa e seus pressupostos epistemológicos ganham significativa importância”. O autor justifica que a pesquisa qualitativa oferece melhores condições e conhecimentos mais seguros. Reiteramos esse argumento e percebemos que o objetivo desta pesquisa tende para a abordagem qualitativa (SEVERINO, 2007), dada a sua caracterização e compreensão da questão de pesquisa. Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que remete para fenômenos em seus cenários naturais, procurando entendê-los.

A opção pela abordagem qualitativa está relacionada ainda ao entendimento de Creswell (2007, p. 184) quando afirma que “[...] a investigação qualitativa emprega diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coletas e análises de dados”. Desse modo, a nossa pesquisa corresponde com a prática pedagógica e com a organização do trabalho da coordenação em processo de formação continuada na escola fundamentada na prática educativa.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa respeita a descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que os envolvem, tendo o ambiente natural como a fonte direta de dados e o pesquisador como o principal instrumento, sendo que os dados

coletados são predominantemente descritivos. A partir dessas características, Creswel (2007) explica que a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, ou seja, o interesse é verificar “como” ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

Além disso, acreditamos na investigação qualitativa por considerar a relação dinâmica do contexto escolar como fonte direta para coleta de dados, para interpretação e atribuição de significados, bem como para operacionalização adequada desse processo. Ademais, a pesquisa qualitativa, hoje em dia, exerce um reconhecido lugar para se estudar os fenômenos que envolvem o contexto educacional e toda relação pedagógica.

5.1 Percurso da pesquisa

Para o seu desenvolvimento, a presente pesquisa se valeu da **pesquisa de campo**, na qual:

[...] o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que o fenômeno ocorre, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. (SEVERINO, 2007, p. 123).

Abrange, portanto, observações diretamente extraídas do espaço/tempo da coordenação pedagógica na escola. Com esse propósito, solicitamos autorização à EAPE e à Regional de Ensino de Sobradinho para realização da pesquisa de campo em uma Escola Classe de Sobradinho I. Entramos em contato com a gestora da escola selecionada e ela, prontamente, nos concedeu permissão para realizar a geração dos dados.

Assim, delimitamos como locus da pesquisa uma Escola Classe pública da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal localizada em Sobradinho. Fizemos a opção por apenas uma Escola Classe porque compreendemos que cada escola possui sua singularidade, inclusive de formação. O fato que justificou a escolha da Regional de ensino de Sobradinho foi a permanência de uma coordenadora pedagógica na função desde 2014, ou seja, cinco anos na mesma instituição. Julgamos esse critério importante para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que representa uma funcionalidade histórica. Tal fato, deu-se após a análise das Propostas Pedagógicas de todas as escolas vinculadas à Coordenação Regional de

Ensino (CRE) de Sobradinho. Nessa operacionalização, a Escola Classe se mostrou adequada, por possuir os requisitos necessários ao nosso estudo científico.

Vale enfatizar que, antes mesmo de iniciar a pesquisa de campo, havíamos realizado pesquisa documental, que, para Severino (2007), apresenta um sentido amplo para o pesquisador desenvolver investigação e análise. Acreditamos que a pesquisa documental é uma contribuição importante para evidenciar fontes ricas de dados e revelar a legislação estruturada sobre o trabalho da coordenação pedagógica na escola. No caso da análise documental, por ser uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos como fonte firme e rica, Menga e Lüdke (2004, p. 39) esclarecem que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Baseados nessas proposições, iniciamos a pesquisa com um estudo documental dos dados históricos do trabalho efetuado pelo coordenador no Brasil e no DF (capítulo 3), com objetivo de “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41). Nesse momento, exploramos os documentos da legislação que regulamenta o sistema educacional brasileiro, a LDBN e os Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), bem como os documentos específicos que abordam a estrutura e a organização da Educação na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), o Regimento Interno da Secretaria de Educação do DF (DISTRITO FEDERAL, 2019), os caderno dos Pressupostos Teóricos e o Currículo em Movimento para compreender o trabalho da coordenação pedagógica em processo de formação continuada em serviço. Esse percurso deu visibilidade ao princípio da relação dialógica que buscamos construir como metodologia de trabalho, uma vez que a reflexão e a produção do trabalho da coordenação pedagógica em formação continuada docente somente ganham sentido e materialidade com o protagonismo dos profissionais da docência na instituição escolar.

5.2 Instrumentos para geração de dados

A operacionalização da pesquisa de campo na Escola Classe nos oportunizou um significativo momento de aprendizagem das questões teóricas e das práticas vivenciadas *in loco* pelos professores e coordenadores no cotidiano escolar. Vale ressaltar que fomos bem acolhidas pela equipe gestora, pela coordenação pedagógica e pelos docentes. Com muito prazer, experimentamos a vivência nesse cotidiano quando caminhávamos pelas dependências da escola, sentindo a alegria de perceber tanta interação e aprendizagem. Chamou-nos a atenção, por exemplo, os cartazes relacionados a um projeto de literatura intitulado “livros caindo n’alma”.

A título de ilustração, produzimos uma linha do tempo (Figura 5) em que esquematizamos as datas, as etapas e os principais eventos da pesquisa de campo e o uso de cada técnica de pesquisa, conforme os instrumentos selecionados.

Figura 5 - Etapas exploratórias da pesquisa de campo.



Fonte: elaboração própria (2020), a partir da esquematização do Projeto de Pesquisa (2019).

Como observam Lüdke e André (2003), esse conjunto de etapas e instrumentos pode “servir como veículo inteligente e ativo”, conforme especificação do papel do pesquisador. Para a produção de dados, optamos pela triangulação metodológica, em que adotamos os seguintes instrumentos: observação direta (LUDKE; ANDRÉ, 2003), entrevista semiestruturada (GIL, 2008) e questionário. Pela **observação**, extraímos informações do comportamento dos coordenadores e dos professores nos encontros coletivos na escola. Foi um momento rico da pesquisa, quando percebi o quanto a relação pedagógica na escola é fecunda para a análise e interpretação dos dados. Por meio dessa ferramenta, obtivemos resultados confiáveis que “não se esgota no processo nem se explica separado de outras dimensões que articulam e

ponderam instrumentos e técnicas de coleta e análise” (GAMBOA, 2014, p. 73).

Na observação direta, as atividades formativas realizadas pela coordenação da escola foram evidenciadas quando as coordenadoras desenvolveram os encontros de formação. Importa frisar que as observações se deram na sala dos professores, o local da formação, onde coordenadores e professores executam as atividades formativas. Tal procedimento ocorreu durante três dias por semana, com três horas de duração. Assim, presenciar o espaço e tempo da coordenação na escola colabora para a coleta de dados para a pesquisa.

Para Gil (2008, p 103), a observação participante “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada [...] onde o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo”. Nesse caso, estabelecemos relação com o objeto e, também, nos aproximamos do trabalho da coordenação por meio da observação participante norteada por um roteiro (Apêndice p. 144). Salientamos, ainda, que a observação participante foi utilizada para perceber o envolvimento da coordenação e seu desenvolvimento, ou seja, para conhecer como as ações das coordenadoras eram realizadas no cotidiano das coletivas pedagógicas, bem como para atender aos objetivos da pesquisa.

Respeitante às formas de registrar as coordenações coletivas observadas, utilizamos o caderno de campo, bem como nos valem de gravações de áudio – ferramentas organizativas de instrumentos para registro dos dados. Mediante a gravação de áudio, conseguimos assegurar com exatidão os acontecimentos da formação. De acordo com Lüdke e André (2003, p. 25):

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador.

O trabalho de campo para a geração de dados foi realizado entre os meses de fevereiro e março de 2020. Nesse período, a observação participante se deu do início até a última etapa de ida a campo, abarcando dezoito coletivas (Apêndice p. 145). No dia 14 de fevereiro, foram feitas entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras pedagógicas da escola, de forma individual. Para Gil (2008, p. 109), “a entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se

apresenta como fonte de informação”. É por meio dessa técnica de registro de dados que interagimos.

Minayo (2012) aponta que entrevista semiestruturada (Apêndice p. 139) é uma técnica que orienta um diálogo com um determinado propósito e se caracteriza como promotora de abertura e de aprofundamento em uma comunicação, sendo estruturada por perguntas abertas, mas, também, por perguntas fechadas. Nesse caso, fizemos uso de entrevista como uma conversa, um diálogo, e não como um formulário de perguntas e respostas. Acreditamos ser vantajoso trabalhar dessa maneira, pois “permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente, e não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado” (GIL, 2008, p. 129).

Produzidas as informações relativas às entrevistas, passamos para o desenvolvimento dos **questionários** (Apêndice p. 141) com os professores em condições precisas, sendo a última técnica de pesquisa empregada. Esse instrumento de geração de dados nos proporcionou uma riqueza de informações. Destarte, foi essa estruturação metodológica que delineamos, como modelo convencional no qual o sujeito pesquisado opina e contribui para o processo da pesquisa, passando-se, então, “[...] de uma orientação monológica para uma perspectiva dialógica” (FREITAS, 2002, p. 24). Consideramos os interlocutores e, ao considerá-los, é-nos requerida, no plano da escrita da pesquisa, uma posição implicada de intervenção, ou melhor, uma participação implicada nos percursos da pesquisa e da formação, para conduzir nossa investigação.

5.3 Análise de Discurso Crítica - ADC

Como um auxílio para a compreensão do objeto nessa prática investigativa, aditamos ao nosso método uma técnica de pesquisa apropriada à análise da prática social, a **Análise de Discurso Crítica** (ADC), com abordagem em Fairclough (2001), Magalhães, Martins e Resende (2017), entre outros. Para tanto, recorreremos à linguagem para analisar os discursos que sustentam e delineiam as práticas pedagógicas na escola. Essa ferramenta, necessariamente seletiva, com orientação social para o discurso, atende aos objetivos da pesquisa, com possibilidade de enriquecer a discussão dos resultados.

Para Fairclough, (2001), a abordagem de Análise de Discurso Crítica se baseia

em uma percepção da linguagem como parte irreduzível da vida social, dialeticamente interconectada a outros elementos sociais. Tal suporte teórico-discursivo auxilia a mapear relações linguísticas nas falas dos coordenadores e dos professores. Nesses termos, “a ADC é, por princípio, uma abordagem transdisciplinar” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 14).

Realizamos entrevistas, com os coordenadores pedagógicos, e aplicamos questionários, com os docentes, o que representa ferramenta oral e escrita para a nossa produção. Assim, para utilizar a técnica de análise de discurso supracitada, processamos a gravação em áudio das entrevistadas, com vista a investigar o posicionamento do coordenador e do professor por meio do discurso.

Entender o uso da linguagem como prática social implica compreendê-lo como um modo de ação historicamente situado, que tanto é constituído socialmente como também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença. Nisso consiste a dialética entre discurso e sociedade: o discurso é moldado pela estrutura social, mas é também constitutivo da estrutura social. (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 26-27)

Nessa relação social que também é presente na escola, como forma de sentidos na construção coletiva que compreende o sujeito construído com seu discurso, objetivamos desvelar o que está encoberto nas falas, aquilo que está naturalizado e, por isso, não é imediatamente notado. Nesse sentido, a ADC investiga a linguagem utilizada, desvelando situações que se manifestam tanto na linguagem quanto na ação.

Além disso, a contribuição da ADC, nessa pesquisa, orientou uma análise entre práticas e discursos, entre ações pela linguagem e elementos da prática social, com o foco na noção do poder social exercido sobre grupos (FAIRCLOUGH, 2001; MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017) dos coordenadores e dos professores na escola pública. Desse modo, por meio da observação de escolhas linguísticas feitas pelos docentes e pelos coordenadores, foi possível analisar o grau de engajamento com o que enunciam.

Vieira e Macedo (2018, p. 65) explicam que “[...] a ADC objetiva explicitar o que está encoberto no discurso, aquilo que está naturalizado e, por isso, não é imediatamente notado”. Assim, pelos discursos dos professores e dos coordenadores, foram projetadas realidades que se complementam em cooperação na escola. As maneiras particulares de representação do trabalho da coordenação foram bem

especificadas mediante o vocabulário empregado, que, conforme Fairclough (2001), é um traço linguístico distintivo que "lexicaliza" o mundo.

A partir disso, buscamos apoio nas categorias analíticas propostas por Fairclough (2001), as quais elencamos no Quadro 7, para apreciarmos os discursos apreendidos durante a pesquisa.

Quadro 6 - Dispositivos analíticos

SIGNIFICADOS DOS DISCURSOS	CATEGORIAS	PRÁTICA SOCIAL
Representacional  Modo de representar	Representações dos atores sociais	Percepção dos docentes sobre o trabalho da coordenação. E as apreensões dos coordenadores sobre os professores, no contexto de formação continuada.
	Interdiscursividade	Identificação dos diferentes discursos articulados e a forma como são articulados pelos sujeitos da pesquisa.
	Vocabulário	Análise textual dos discursos individuais dos coordenadores e dos professores.
Identificacional  Modo de ser	Avaliação	Afirmativas avaliativas (juízos de valor).
	Metáfora	Realça ou encobre certos aspectos da relação coordenação com os docentes no processo da coordenação.

Fonte: elaboração própria (2020), considerando a sintetização de Ramalho e Resende (2006).

As categorias analíticas organizadas no quadro acima configuram uma ferramenta útil e dialética, com conexão entre si, para evidenciar as múltiplas abordagens da linguagem. Do ponto de vista de Fairclough (2001), o **significado do discurso** relaciona a multifuncionalidade da linguagem, representacional, como modo de representar e identificar o modo de ser. Esse processo resulta na prática discursiva e social do trabalho da coordenação pedagógica na escola, com posições que representam a vida social, produzindo e representando sua própria prática. Esses atores sociais se posicionam e são posicionados na escola, uma vez que “o discurso relaciona-se com o conhecimento na medida em que o conhecimento se constitui”. (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 40).

Segundo Fairclough (2001, p. 35-36):

A conexão entre o texto e a prática social é vista como mediada pela prática discursiva: de um lado, os processos de produção e interpretação são formados pela natureza da prática social, ajudando também a formá-la e, por outro lado, o processo de produção forma (e deixa vestígios) no texto, e o processo interpretativo opera sobre 'pistas' no texto.

O interesse pela linguagem dos atores sociais que constituem essa pesquisa tem foco na compreensão do nosso problema como prática social, de caráter emancipatório. “O método desenvolvido pela ADC situa-se na tradição da pesquisa qualitativa, em virtude do foco na análise detalhada de textos e discursos”. (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 33).

Para Resende e Ramalho (2006), “as maneiras como atores sociais são representados em textos podem indicar posicionamentos ideológicos em relação a eles e a suas atividades”. Por isso, a análise dos docentes a respeito do trabalho de formação continuada desenvolvido na escola indica posicionamentos em relação aos coordenadores e suas atividades nesse contexto.

Ademais, Fairclough (2001) assevera que a intertextualidade contribui para a compreensão das práticas discursivas. Pela constituição dos discursos dos interlocutores, percebemos as avaliações e as metáforas sustentadas, bem como as evidências referentes ao presente e ao passado dos acontecimentos na escola em relação à formação. Por isso, “a intertextualidade é uma categoria de análise muito complexa e potencialmente fértil” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 65, grifo nosso). Dessa forma, para a reprodução das análises com ênfase no discurso dos atores sociais, estabelecemos os seguintes dispositivos teóricos: Coordenação X Docência; Trabalho do Professor; Trabalho do Coordenador; Práticas Pedagógicas; Planejamento; Gestão X Coordenação; Organização Pedagógica e Formação Continuada. Essas categorias surgiram a partir da entrevista com os coordenadores, durante a pesquisa de campo, que possibilitou captar marcas linguísticas como parte da operacionalização para interpretação do significado mais amplo e para aprofundamento do entendimento geral dos dados. Vale antecipar que tais evidências são delimitadas com maior propriedade no capítulo das análises (capítulo 6).

Mediante esse desenvolvimento informativo dos dispositivos teóricos singulares, foi possível realizar a triangulação na perspectiva de Creswell (2007), a partir da pesquisa de campo, com foco nos objetivos propostos no Quadro de Coerência (Quadro 1), e com apoio dos dispositivos da ADC.

Nesse processo, é importante destacar que as categorias passam por todos os objetivos elencados, facultando uma visão crítica do objeto, com conexão, imbricadas entre si, com fundamental compreensão real do trabalho da coordenação em processo de formação continuada no contexto social da escola. Nessa fase complexa de classificação e organização dos dados, Netto (2011, p. 22) afirma que, “[...]”

alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, [...] o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou”.

Portanto, esta pesquisa propõe apresentar uma possibilidade metodológica dentro da perspectiva qualitativa, compreendida por Minayo (2000, p. 48) como:

Aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.

Com essa abordagem qualitativa, temos em perspectiva o sujeito, o objeto e o fenômeno para ser conhecido à medida que interpretamos e tecemos as tramas da compreensão dos resultados.

No próximo capítulo, apresento as Conclusões da pesquisa, com o objetivo de sintetizar o que foi encontrado de relevante, fazendo, principalmente, uma reflexão sobre a metodologia escolhida e sobre as análises

6 O TRABALHO DO COORDENADOR EM FORMAÇÃO DOCENTE

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p. 22)

Pela defesa freireana sobre os saberes para a docência, percebemos o esforço corajoso de pensar a educação e a escola no saber fazer pedagógico relacionado ao ensinar e ao aprender. A materialização dessa pedagogia nos proporcionou uma construção reflexiva e problematizadora, principalmente, por ouvir as concepções dos interlocutores acerca do trabalho realizado no espaço e tempo da coordenação pedagógica para gerar conhecimento.

Com tal intencionalidade, nesta seção, apresentamos uma análise dos dados da pesquisa de campo. Nesse processo, os discursos são analisados a partir de excertos das entrevistas, dos questionários, das narrativas e da observação participante realizada a fim de aprimorar a análise da realidade social estudada pelas categorias metodológicas desta pesquisa.

Durante a apreciação dos dados, identificamos as categorias teóricas: trabalho do professor; trabalho do coordenador; organização pedagógica; elementos históricos da coordenação pedagógica; gestão x coordenação; coordenação x docente; práticas pedagógicas; planejamento e formação continuada, as quais estão pautadas nos seguintes objetivos:

- Desvelar a organização do trabalho da coordenação pedagógica prescrita na escola investigada;
- Analisar a formação continuada de docentes no espaço escolar e a influência da coordenação pedagógica nessa ação.

Adiante, apresentamos o detalhamento analítico, relatando o contexto real da escola em que atuam as coordenadoras e as professoras participantes da pesquisa, à medida que tecemos e interpretamos as tramas para a compreensão de nossa questão de pesquisa e, conseqüentemente, desvelamos o nosso objeto de estudo.

6.1 Os coordenadores pedagógicos e os docentes no contexto da escola

A educação em seu aspecto escolar, com suas diferentes dimensões

pedagógicas, promove possibilidades de atuação didática de professores, coordenadores, gestores, entre outros. A escola dispõe de uma rede de funções no composto de sua organização, por ser um ambiente extremamente complexo que engloba o nosso problema: como ocorre o trabalho da coordenação pedagógica na formação continuada de professores em serviço?

Com esse desafio, para a realização da pesquisa, recorreremos a uma unidade de ensino vinculada à SEEDF, que, por sua vez, está ligada à Coordenação Regional de Ensino, situada na região administrativa de Sobradinho 01, na área Norte do Distrito Federal. A escolha da Região se pautou na escola que abrigasse o coordenador pedagógico com maior tempo possível nessa função. E a Unidade Escolar que atendeu a esse critério se situa no bairro de Sobradinho. Pelo registro no Projeto Político Pedagógico (PPP, 2020) da escola, uma coordenadora atuou em 2014, 2016, 2017, 2018 e 2019, ou seja, foi coordenadora durante 5 anos na mesma instituição escolar, outro critério importante para a definição da escola. Convém esclarecer que, mesmo eu tendo compromisso social e educacional com a SEEDF, não atuo nem atuei nessa Regional.

Para preservar o anonimato da escola, designei-a ficticiamente de “Escola Classe Ipê Amarelo”⁶, como forma de se referir à escola pesquisada e para representar a fauna do Cerrado, bioma cuja função é ímpar na preservação, além de servir como corredor de biodiversidade natural. Pela fauna natural há uma espécie de abrigo da biodiversidade para répteis, anfíbios, mamíferos, aves, peixes e insetos, estabelecendo, assim, uma analogia com a instituição escola.

Os dados contidos na Proposta Pedagógica da Unidade Escolar (PPP, 2020) – advinda de questionários aplicados com os familiares do corpo discente, para atualizar informações e mapear a realidade socioeconômica da comunidade escolar – traz registros importantes para compreender o público que frequenta a instituição, revelando que o percentual de discentes que são acompanhados por pai e mãe é de 66% (PPP, 2020).

A escola abriga 390 estudantes no período diurno, com um total de 22 turmas, sendo 2 turmas de 1º Ano; 4 turmas de 2º Ano; 4 turmas de 3º ano; 4 turmas de 4º

⁶ No Distrito Federal, as etapas da Educação Básica da Rede Pública estão organizadas em Centros de Educação Infantil (Pré-escolas – 1º Ciclo); **Escolas Classe** (Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 2º Ciclo); Centros de Ensino Fundamental (Anos Finais do Ensino Fundamental – 3º Ciclo); Centros Educacionais (Anos finais, Ensino Médio) e Centros de Ensino Médio (Ensino Médio – Semestralidade). Por isso, empregamos escola Classe mesmo no nome fictício.

ano; 4 turmas de 5º ano e 4 Classes Especiais⁷ (que são turmas para atender alunos com do Ensino Fundamental de 9 anos. Há, portanto, 22 professores em regência, e o processo de atuação pedagógica docente fica preenchida pela seguinte descrição apresentada pela composição de turmas (Quadro 7).

Quadro 7 - Composição das turmas na escola

TURMAS	Nº
1º Ano	02
2º Ano	04
3º Ano	04
4º Ano	04
5º Ano	04
Classes Especiais	04
TOTAL	22

Fonte: elaboração própria (2020), a partir da pesquisa de campo, fundamentada na PPP da escola.

O turno matutino é composto de uma turma de 1º ano, duas de Classe Especial e do 2º ao 5º ano. Nesse turno e nessas turmas atuam 11 professores. É esse turno que selecionamos para a pesquisa.

Por meio da observação participante e do PP da escola, identificamos algumas particularidades; a instituição se localiza numa área privilegiada da cidade e está em funcionamento desde 10 de agosto de 1970. Seu espaço físico comporta dez salas de aula, sala de recursos, secretaria, sala de apoio, sala de direção, sala de professores com copa, sala de coordenação, banheiro administrativo feminino, banheiro administrativo masculino, depósito de material de limpeza, banheiro de servidor feminino, banheiro de servidor masculino, sala de servidores, cozinha, despensa, biblioteca, depósito de material pedagógico, banheiro para crianças feminino, banheiro para crianças masculino, banheiro para deficiente físico, banheiro infantil (dentro da sala do 1º ano), depósito, pátio coberto, sala de jogos pedagógicos, horta, laboratório de informática, sala da orientação educacional e pedagógica, parquinho de areia e quadra de esportes.

Com toda essa estrutura, a atual equipe gestora foi eleita pelo processo da Gestão Democrática em 2019, formada por Diretora, Vice-diretora, Supervisora

⁷ É uma classe de caráter temporário e transitório, constituída exclusivamente por estudantes com DI, TGD/TEA, DV ou SC, sem seriação, com modulação específica, que durante o período de permanência nessa classe, o estudante deverá desenvolver atividades conjuntas com os demais estudantes das classes comuns.

administrativa, Chefe de Secretaria, duas Coordenadoras Pedagógicas, Orientadora Educacional e uma Pedagoga. Vale registrar, também, que na escola atuam **nove professoras readaptadas**, conforme descreve a tabela que segue:

Quadro 8 - Recursos pedagógicos para apoio da coordenação

Professoras readaptadas	Nº
Apoio de direção	04
Biblioteca	02
Sala de leitura	02
Laboratório de informática	01
Apoio de Coordenação Pedagógica	02

Fonte: elaboração própria (2020), fundamentada pelo PPP da escola.

Por essas informações, podemos afirmar que a coordenação possui dois docentes readaptados que atuam: no suporte pedagógico, em trabalhos burocráticos de formatação de atividades, na reprodução das atividades para impressão de material e na leva de comunicados aos professores. Esse apoio representa um auxílio importante para o trabalho da coordenação, dos professores e do atendimento à aprendizagem dos alunos.

Importa registrar, ademais, que nessa unidade escolar encontramos: monitor, educadores sociais voluntários, auxiliares da conservação e limpeza terceirizados, auxiliares readaptados, agentes de portaria, agentes de vigilância, auxiliar na sala de jogos pedagógicos e cozinheiros. Esse demonstrativo aponta a importância de todo grupo que forma o coletivo pedagógico, “[...] que trabalham na escola e participam de tarefas educativas, embora não de forma igual” (LIBÂNEO, 2018, p. 32).

Concernente aos **participantes da pesquisa**, dispuseram-se a participar, a princípio, nove professoras e duas coordenadoras pedagógicas. Escolhi pesquisar esse grupo de docentes em razão da singularidade do turno matutino, bem como pelas características desse público. Das nove professoras, duas não responderam o questionário em virtude da suspensão das atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades das redes de ensino público e privado, no âmbito do Distrito Federal, por causa da pandemia da COVID-19.

Assim como a escola recebeu o nome fictício de “Escola Classe Ipê Amarelo”, os sujeitos da pesquisa também foram designados ficticiamente, para preservar o anonimato deles. Seus nomes foram escolhidos com base nas denominações de

espécies da vegetação do bioma Cerrado (árvores), representando força, vitalidade e capacidade de regeneração, o que remete oportunamente à profissão docente.

Desse modo, por meio da entrevista semiestruturada com as coordenadoras, foi possível descrever, no Quadro 9, as características pessoais acerca das interlocutoras da pesquisa na escola.

Quadro 9 - Perfil das coordenadoras pedagógicas da pesquisa

PERFIL DOS COORDENADORES	IDENTIFICAÇÃO	
	Acácia	Braúna
GÊNERO	Mulher	Mulher
IDADE	41	47
FORMAÇÃO	Pedagogia	<u>História</u>
TEMPO DE MAGISTÉRIO NA SEEDF	30	30
TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA COORDENAÇÃO	6	4

Fonte: elaboração própria (2020), a partir da pesquisa de campo e da entrevista (2020).

Observamos que ambas são do sexo feminino e possuem bastante tempo na carreira docente, o que é bem significativo para a atuação como coordenadora. Acácia possui formação em Pedagogia, tem 30 anos de magistério e 6 anos de experiência na coordenação pedagógica. Sua primeira experiência nessa função foi em outra escola, no ano de 2009. Depois, em 2014, Acácia foi para a “Escola Classe Ipê Amarelo” a convite da gestora, que conhecia seu trabalho, e atuou durante 5 anos na coordenação.

A coordenadora Braúna é formada em História e tem quatro anos de experiência na coordenação pedagógica, sendo dois deles em outra escola. Em face desses dados, percebemos que a formação inicial da CP Braúna representa uma **contradição** no quadro da atual regulamentação do DF para atuação da coordenação pedagógica na escola, uma vez que, conforme atribuições e requisitos para o exercício do coordenador pedagógico local, descritos na Portaria 03/06/2020 (Art. 45-V), é necessário possuir habilitação compatível com a etapa/modalidade da Educação Básica atendida na unidade escolar, o que corresponde a um profissional formado em Pedagogia.

Vale lembrar, nesse ensejo, o alerta sobre a definição positiva da coordenação. Conforme Vasconcellos (2019, p. 129), o “[...] núcleo de definição e de articulação da

coordenação **deve ser, portanto, o pedagogo** e, em especial, os processos de ensino-aprendizagem”. Por meio desses dados, constatamos que as coordenadoras têm formação inicial em diferentes áreas do conhecimento, embora possuam 30 anos de docência.

Respeitante **às professoras**, mediante os dados registrados nos questionários, apresentamos o Quadro 10, com as características pessoais e de formação.

Quadro 10 - Perfil das professoras da pesquisa

CARACTERÍSTICAS	Perfil das professoras da escola						
	Jacarandá	Aroeira	Baru	Copaíba	Jatobá	Peroba	Pequizeiro
GÊNERO	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
IDADE	48	47	49	48	48	41	42
FORMAÇÃO	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	<u>Geografia</u>
TEMPO DE MAGISTÉRIO NA SEEDF	<u>32</u>	27	30	23	20	16	25
TEMPO DE EXPERIÊNCIA NESTA ESCOLA	13	07	12	03	05	1 mês	03
PÓS-GRADUAÇÃO	Psicopedagogia Ed. Inclusiva <u>Mestrado em Educação Matemática</u>	---	Docência	Neuropsicopedagogia	---	Psicopedagogia	Gestão escolar

Fonte: elaboração própria (2020), a partir da pesquisa de campo (2020), fundamentada nos questionários.

Destarte, temos **7 docentes** interlocutores da pesquisa, com faixa etária entre 41 e 49 anos, atuando do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental, com regência no turno matutino. Enquanto servidores efetivos da SEEDF, as professoras têm entre 16 e 32 anos de atuação, sendo considerados profissionais com uma ampla experiência no magistério na SEEDF.

Sobre o tempo de atuação pedagógica na “Escola Classe Ipê Amarelo”, as docentes possuem entre **1 mês a 13 anos de experiência nessa unidade escolar**, dando indícios de uma cultura pedagógica significativa, que Libâneo (2018, p. 34) explica como “[...] significativos modos de pensar e agir, valores, comportamentos, modos de funcionamento que, de certa forma, mostram a identidade e os traços

característicos da escola e das pessoas que nela trabalham”.

Referente à formação das professoras da escola, a maioria é pedagoga, porém identificamos outra formação em nível de graduação; em Geografia. Sobre o tempo de serviço, as docentes com mais tempo de secretaria possuem mais de 32 anos de profissão e a maior parte do grupo docente possui curso de Especialização em temas da Educação, e há uma docente com título de Mestre em Educação.

Convém esclarecer que, além das entrevistas e dos questionários, também realizei observação participante da escolha dos coordenadores no primeiro dia de aula (03/02/2020) e das coletivas de terça-feira, quarta-feira e quinta-feira, no turno da tarde, cujas informações estão confrontadas com o que está posto na Proposta Pedagógica da escola e no regimento escolar.

A observação proporciona uma participação na vida da escola, para melhor compreender o universo da pesquisa, o cotidiano escolar e o conteúdo de formação continuada centrado nela. Os registros de observação foram feitos nas coletivas pedagógicas de fevereiro e março, no turno vespertino, das 14h às 17h, na sala dos professores. Elegemos esses momentos porque configuram espaços de delineamento das ações pedagógicas a serem desenvolvidas.

Desse modo, consideramos a escola como o locus da pesquisa e as coordenadoras e professoras, as protagonistas profissionais da educação, reconhecidas e identificadas nessa relação que envolveu cooperação e participação ativa.

6.2 A dimensão política para a organização da Coordenação Pedagógica na escola

Na materialidade, para desempenhar atividades de coordenação pedagógica nas escolas do Distrito Federal, o professor deve se enquadrar nas características da legislação, determinadas mediante portarias anuais da escolha de turma e que sinalizam critérios para o exercício das atividades dos coordenadores pedagógicos nas escolas. O Quadro 19 elenca os critérios para o exercício da função de coordenação pedagógica na escola. Consideramos o período de 2014 a 2019 correspondente ao recorte temporal do estado do conhecimento.

Quadro 11 - Portarias que definem os critérios para o exercício de coordenador pedagógico

Portarias	Crítérios para exercer a coordenação na escola
Nº 284, de 31/12/2014	Ser integrante da Carreira; ser eleito pelos professores da unidade escolar; ter, no mínimo, 03 (três) anos de efetivo exercício em regência de classe; atender ao Projeto Político Pedagógico da unidade escolar; ter habilitação compatível com a etapa/modalidade da Educação Básica atendida na unidade escolar.
Nº 15, de 11/02/2015	Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira. Segue a Portaria anterior.
Nº 28, de 18/02/2016	Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira. Segue a Portaria anterior.
Nº 562, de 27/12/2017	Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira. Segue a Portaria anterior.
Portaria nº 395/2018	Ser Professor de Educação Básica, ser escolhido pelos servidores integrantes da Carreira; ter, no mínimo, <u>três anos de exercício</u> em regência de classe na Rede ou, caso não atenda a este requisito, ter sua escolha justificada por seus pares, por meio de registro em Ata.
Nº 470, de 16/12/2019	Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira. Segue a Portaria anterior.
Nº 03, de 06/01/2020	Ser Professor de Educação Básica, integrante da Carreira; ser escolhido pelos servidores integrantes da Carreira; ter, no mínimo, <u>um ano de exercício</u> em regência de classe na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal; conhecer e implementar a PP da Unidade Escolar; ter habilitação compatível com a etapa/modalidade da Educação Básica atendida na escola.

Fonte: elaboração própria (2020), a partir das Portarias da Escolha de turma do DF.

As Portarias supracitadas estabelecem que qualquer docente efetivo e licenciado pode atuar como coordenador pedagógico na escola. Essa função na localidade Distrital representa uma relação de instabilidade, com clara contradição, inclusive na ausência de exigências específicas de formação e quanto ao estabelecimento do tempo de experiência exigido para atuar na coordenação na escola. Outro aspecto que destacamos é o sentido conferido à definição do coordenador, que reflete um descompromisso com uma função tão importante na escola, demonstrando o valor que se atribui ao trabalho pedagógica na escola.

Nesse caso, as relações sociais compreendidas como relações de produção na escola, pelas quais os espaços pedagógicos produzem e reproduzem, são pensadas e interpretadas, de certo modo, pelo tratamento político e administrativo local, com critérios impostos pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Ou seja, todas as

Portarias que citamos omitem a formação específica para o coordenador pedagógico da escola, o que diverge das orientações de Libâneo (2005, p. 62), ao dizer que:

Quando se atribuem ao pedagogo as tarefas de coordenar e prestar assistência pedagógico-didática ao professor, não está se supondo que ele deva ter domínio dos conteúdos-métodos de todas as matérias. Sua contribuição vem dos campos do conhecimento implicados no processo educativo-docente, operando uma interseção entre teoria pedagógica e os conteúdos-métodos específicos de cada matéria de ensino, entre o conhecimento pedagógico e a sala de aula.

Partindo desse pressuposto, inferimos que, para o efetivo exercício de coordenar o pedagógico, cabe ao pedagogo enfrentar as questões pedagógicas da escola e da educação.

Entretanto, ao observamos a dinâmica organizacional da SEEDF, notamos que a realidade nas escolas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio impõe para atuação na coordenação pedagógica um professor coordenador de áreas específicas, e não um pedagogo, ocasionando um posicionamento divergente, como bem esclarece Oliveira (2017, p. 168):

A função de coordenador pedagógico faz com que o professor não pedagogo incorpore um discurso pedagógico em sua prática de coordenação. O seu cotidiano vai obrigando-o a se reorganizar e alterar inclusive formas de pensar e agir no processo educacional. Porém, mesmo apropriando-se de alguns fazeres pedagógicos, os coordenadores pedagógicos não pedagogos têm dificuldades em sua atuação dada a ausência de um cômputo teórico mais completo sobre a educação, oferecido apenas nos cursos de Pedagogia [...].

Historicamente, os discursos e a prática para atuar na coordenação pedagógica na escola nos levam a refletir sobre a relevância social dessa função. Tal processo, mediado pela rede do DF, ocorre em um contexto histórico e político a partir das constituições de significado e sentido do tornar-se coordenador pedagógico. Nesse contexto, para demonstrar **como se efetiva a coordenação** pedagógica em discussão, julgamos interessante fazer uma exposição da observação realizada durante a escolha da coordenação pedagógica na escola. No Quadro abaixo, apresentamos, detalhadamente, o registro de um encontro observado na “Escola Classe Ipê Amarelo”. Em virtude da longa exposição, fizemos alguns recortes para termos um olhar acurado acerca da situação apresentada.

Quadro 12 - Encontro coletivo para escolha da coordenação pedagógica

<p>Síntese da observação 01 – Escolha da coordenação pedagógica para atuar na escola.</p> <p>Às 08 h do dia 03 de fevereiro de 2020, no pátio da escola, ao redor de uma mesa com café da manhã e com música ao vivo, as gestoras receberam todos os funcionários da escola. Quando cheguei, a gestora pedagógica da escola me cumprimentou e me acolheu com receptividade bem calorosa.</p> <p>[...] Era muita gente; conversavam entre si, riam, se abraçavam, comiam e se alegravam. Outras, ainda, andavam ao redor do pátio, olhavam os cartazes e tiravam fotos.</p> <p>A vice-gestora cumprimentou o grupo, agradeceu aos músicos e fez a proposta para todos se apresentarem. Nesse instante, ela se apresentou, disse o nome, o ano, o tempo de secretaria, o tempo na escola [...]. E assim, um a um, todos se apresentaram, falaram da atuação na escola, uns falaram dos anos que atuam na escola, na rede e faziam felicitações para o ano letivo [...].</p> <p>A gestora da unidade escolar efetuou as boas vindas, com palavras encorajadoras, e realizou uma dinâmica de grupo com todos os participantes.</p> <p>Ao terminar a dinâmica, a gestora desejou um excelente ano letivo e convidou os docentes para uma sala ao lado. Ao entrar na sala, vi que as carteiras estavam em círculo, com uma caixa organizadora identificada com os nomes das professoras. E todas elas procuravam sua caixa organizadora e se sentavam.</p> <p>Na lousa, a vice-gestora anotava o nome das turmas, a quantidade de alunos e, também, detalhava na escrita a característica da turma, nomeando, ao lado, o tipo de deficiência [...].</p> <p>Em seguida, pela pontuação, gerada pela composição do seu currículo, a gestora pedagógica da escola apontava a professora e ela fazia a escolha da turma e anotava na frente da turma seu nome, e foi assim, uma a uma, até terminarem as turmas.</p> <p>Umass foram bem decididas, outras demoravam mais um pouco para escolher a sua própria turma. Após todo esse processo de identificação das turmas, a gestora explanou sobre a escolha da coordenação, relatando que duas professoras se prontificaram para a função de coordenação, e apontou as professoras. Nesse instante, a gestora pediu para fazer a votação e todo grupo foi favorável, levantando a mão para votação. Com aprovação total, as docentes assumiram como coordenadoras pedagógicas da escola, sendo isso registrado em ata. Assim, a gestora avisou sobre como seriam os trabalhos no período da tarde, encerrando aquele momento.</p>
--

Fonte: elaboração própria (2020), a partir da pesquisa de campo, observação 01.

Conforme a observação supracitada, as razões exteriorizadas para a posição do docente na turma se efetivam mediante classificação fundamentada no somatório dos pontos pelos anos de atuação na escola e pelos cursos realizados. Os professores serão classificados pela prioridade do docente que obtiver a maior pontuação após a soma desses pontos e a comprovação das atividades desenvolvidas.

Diante da cena ilustrada em tela, vemos uma clara divergência em relação ao processo de escolha de turma e à seleção do coordenador pedagógico, uma vez que a SEEDF institui normativas que regulamentam o processo de escolha de turma – que

reflete, inclusive, na remuneração desses profissionais, pois os docentes que assumem as turmas do 1º, do 2º e do 3º ano agregam uma remuneração de gratificação ao salário. Na escolha do coordenador pedagógico, diferentemente, a métrica estabelecida é a prontidão, o que possibilita eleger qualquer docente, haja vista que basta manifestar publicamente seu interesse aos colegas.

Nessa dinâmica dos processos de escolha de turma e de seleção do coordenador, colocamos em questão as condições de trabalho docente. Se pensamos na articulação do Projeto Político Pedagógico da escola, nos momentos coletivos de reflexão, na troca de experiência, bem como no processo de formação continuada e nas demandas relacionadas ao acompanhamento pedagógico, o profissional coordenador já deveria estar atuando nesse processo. Uma outra questão remete à instabilidade da função, à inexistência de uma carreira, à falta de gratificação, de formação e incentivo, o que ocasiona a precarização da profissão.

Segundo os docentes, as professoras que assumiram a gestão em anos anteriores possuíam os requisitos para atuarem como coordenadoras. Ou seja, antes mesmo da votação, tinha-se um apontamento de quais seriam os coordenadores na escola. Observamos que, além dos comentários acerca de quem seria, não houve mais quem se prontificasse. Assim, o processo de escolha da coordenação na escola do Distrito Federal se configura como um desafio contraditório ao desenvolvimento profissional, pela ausência de identidade e pela instabilidade pedagógica da coordenação, podendo constituir composições meramente técnicas que, a nosso ver, desencadeiam consequências como provisoriedade e fragilidade da função, visto que, por não ser um cargo, não consta nos planos de carreira do magistério.

Um outro aspecto preponderante que percebemos acerca da coordenação pedagógica são as contradições atuais na legislação local. O Regimento Escolar (DISTRITO FEDERAL, 2019), sinaliza a função como um serviço de primeira instância e parte integrante da gestão. Todavia, a Portaria 03/06/2019, em seu Art. 31, diz que o desenvolvimento das atividades de coordenação pedagógica deve estar ao abrigo da Proposta Pedagógica da unidade escolar no que se refere às atividades individuais e coletivas, internas e externas.

Dessa maneira, a escolha da coordenação no primeiro dia de aula, para compor o serviço de primeira instância na escola, com atribuições associadas à organização pedagógica, apresenta-se contrária às prescrições administrativas e burocráticas. O compromisso da coordenação pedagógica na escola configura um envolvimento que

busca melhores condições de identidade para, de fato, responder ao compromisso social e político de um agente formador dentro da escola.

A coordenadora pedagógica Acácia fez um relato sobre o início da sua atuação na SEEDF e alude, também, à escolha da coordenação:

Eu comecei em 98. Eu fui para uma Escola Classe do Paranoá. Lá eu tive uma experiência muito feliz, tanto de gestão quanto de coordenação. A diretora, então ela era muito cuidadosa no sentido de explicar para a gente como era o funcionamento da secretaria, como funcionava um contracheque, até as questões administrativas, com o que a gente tinha que ter cuidado. Na época, a gente estava com a jornada ampliada, então a gente tinha a coordenação. Eu já tinha cinco dias na escola coordenando, então era bem organizado. Na época tinha entrado com a gente também uma professora que já era da rede particular e a diretora conhecia, então ela ficou como coordenadora na escola e a gente via da parte dela esse suporte da coordenação. A coordenadora explicava. A gente tinha essa troca com os pares. Minha primeira turma foi uma turminha de seis anos. Trocava ideias com uma colega professora, que também me falou de psicogênese. Nessa época só tinha o magistério de nível médio. Depois que eu fiz a pedagogia, quando eu já estava trabalhando. Então foi um ano bem feliz. (CP Acácia).

Pelo discurso da coordenadora, percebemos que, há muitos anos, a rede se porta com indiferença ante o coordenador pedagógico. No excerto “[...] ela ficou como coordenadora na escola”, captamos que o coordenador se estabelece pela necessidade da escola e da gestão escolar. Na escola, a coordenação é decorrente das relações pedagógicas que se estabelecem, e a gestão trabalha para selecionar esse profissional entre os docentes do grupo porque há uma ausência da SEEDF em instituir a função do coordenador como maior rigor e clareza, o que evitaria improvisos e garantiria comprometimento nas atividades pedagógicas da escola.

Para a coordenadora Acácia, desde o início de sua atuação pedagógica na escola, a convivência com a gestão direcionou e orientou o trabalho pedagógico de forma integrada e articulada. O exercício na coordenação se apresenta de forma marcante na sua história docente, pois foi “uma experiência muito feliz”, o que revela um caráter da função e reflete que a atuação do coordenador pedagógico nem sempre pode gerar a satisfação mencionada. Por isso, sua trajetória pode ser entendida como um processo de satisfação e de responsabilidade.

No discurso da CP Acácia, destacamos, ainda, que o processo para atuar na coordenação pedagógica da escola implica imposições da gestão escolar, quando ela afirma que “na época tinha entrado com a gente também uma professora que já era da rede particular e a Marilena (gestora) conhecia, então ela ficou como coordenadora

na escola e a gente via da parte dela esse suporte da coordenação”. Na prática, a escolha da coordenação para atuar na escola representa uma ação histórica de longos anos na rede. Diante disso, entendemos que a função do tornar-se coordenador na rede pública do DF tem por princípio critérios abstratos.

Nesse mesmo percurso, a segunda coordenadora da escola relata:

Meu nome é Braúna, tenho 47 anos de idade. Quando eu completar 48, agora, no meio do ano, completarei 30 anos de secretaria de educação. Minha formação, fiz magistério. Sou da época ainda do magistério. Fiz faculdade não ligada aos anos iniciais. Fiz faculdade de História, mas fiz uma pancada de curso, que a gente sempre fala que tem que fazer o currículo da gente, só na área de alfabetização e anos iniciais. Fiz duas pós-graduações em psicopedagogia, que trabalha as dificuldades de aprendizagem. Então minha formação basicamente é isso. Eu dediquei mais à minha área de concurso, que foi anos iniciais. (CP Braúna).

No seu discurso, a coordenadora Braúna aborda sua formação em magistério e justifica sua dedicação aos anos iniciais, com pós-graduação e vários cursos ao longo dos 29 anos de carreira. Ela tem ciência da formação inicial necessária para atuação pedagógica da coordenação e, por isso, explana a dedicação de sua formação continuada aos anos iniciais. A trajetória da coordenadora é marcada pela contradição de ser formada em História e especialista em alfabetização. Ela teve uma ação criativa para solucionar sua formação inicial e, no trecho “fiz uma pancada de curso”, vale-se de uma metáfora para dizer que fez muitos cursos, com a perspectiva de que o acúmulo de cursos favorece sua trajetória, justificando a ausência do curso de Pedagogia.

Vale ressaltar que o trabalho da coordenação também se constitui pela prática docente. Assim, retomamos a explicação de Libâneo (2018, p. 178) quando afirma que a coordenação precisa “[...] reconhecer que seu trabalho tem uma característica genuinamente interativa, ou seja, seu trabalho está a serviço das pessoas e da organização, requerendo deles uma formação específica para buscar soluções para os problemas [...]”. Nessa relação, a coordenadora que justifica o fato de não possuir formação em Pedagogia é consciente dessa ausência e busca superá-la por meio de novos conhecimentos.

Destarte, em relação ao discurso e à exigência dos critérios para exercer a coordenação nas escolas no DF, a própria escola e os docentes reconhecem que deveriam ser estabelecidos critérios mais sólidos. Sobre isso, Fernandes (2010, p. 137) adverte que

A complexidade do tema se amplia, ao lançarmos o olhar investigador sobre a relação existente entre coordenação pedagógica, formação continuada e projeto político pedagógico; um “tripé pedagógico” que na maioria das escolas constitui-se um “nó” a ser desatado, compreendido e revertido em prol de uma nova organização do trabalho escolar.

Sabemos que o espaço/tempo da coordenação pedagógica no Distrito Federal frui-se de muitas composições ao longo dos anos. Em sua pesquisa, Fernandes (2007) remete ao ano de **1969** o mais antigo registro da organização do sistema de ensino do Distrito Federal, que previa uma “Coordenação de Educação Primária (CEP). A autora descreve que esse trabalho era realizado pelos Orientadores de Ensino e, caso na escola não tivesse esse agente, o diretor assumia as tarefas correspondentes. Nessa época, espaço e tempo da coordenação consistiam em “horário complementar”. Os docentes com a carga horária de 20 horas semanais em regência de classe cumpriam, em turno contrário ao da regência de classe, 4 horas semanais como horário complementar, destinado ao planejamento e à avaliação da instituição, os quais eram realizados pelos Orientadores de Ensino. Portanto, as atuais 15 horas semanais em turno contrário remontam a essa iniciativa de 4 horas semanais.

Na Proposta Pedagógica (2020) da “Escola Classe Ipê Amarelo”, identificamos uma linha do tempo (Tabela 6) da função da coordenação/supervisão pedagógica.

Tabela 6 - Linha do tempo da atuação pedagógica no PPP (2020) da escola

Período	Atuação Pedagógica	Quant.
1970-1979	Coordenador Pedagógico	01
1980-1982	Supervisor Pedagógico	01
1983-1985	Supervisor Pedagógico	01
1986-1987	Coordenador Pedagógico	01
1988-1994	Coordenador Pedagógico	01
1995-1999	Supervisor Pedagógico	02
	Coordenador Pedagógico	02
2000	Coordenador Pedagógico	01
2001	Supervisor Pedagógico	01
2002	Coordenador Pedagógico	01
2003	Supervisor Pedagógico	01
2004	Supervisor Pedagógico	01
2005	Supervisor Pedagógico	01
2006-2007	Supervisor Pedagógico	01
	Coordenador Pedagógico	01
2008	Supervisor Pedagógico	01
	Coordenador Pedagógico	01
2009	Coordenador Pedagógico	02
2010-2013	Supervisor Pedagógico	01
	Coordenador Pedagógico	01
2014	Coordenador Pedagógico	02
2015	Coordenador Pedagógico	02

2016-2017	Coordenador Pedagógico	02
2018-2019	Coordenador Pedagógico	02
2020-2021	Coordenador Pedagógico	02

Fonte: elaboração própria (2020), a partir da pesquisa de campo, fundamentada pela PPP da escola.

Em face dessa linha temporal, observamos uma oscilação na função – ora denominada coordenador, ora supervisor – decorrente de políticas públicas pela SEEDF. Outro aspecto que se nota é a presença do coordenador pedagógico na escola desde a inauguração. Nessa direção, as Diretrizes pedagógicas para organização escolar apontam que “a coordenação pedagógica é uma conquista dos educadores e sua valorização passa pelo comprometimento dos docentes e pela gestão da unidade escolar responsável em dinamizá-la a partir do trabalho coletivo” (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 26-27) De fato, o coordenador pedagógico deve ser percebido como profissional que ocupa um espaço importante em relação aos processamentos educativos desenvolvidos na escola, na perspectiva da qualificação do processo de ensino e aprendizagem.

A interlocutora CP Braúna relata como aconteceu o seu processo de tornar-se coordenadora pedagógica:

Eu não tinha a pretensão de ser coordenadora. Quando eu vim para essa escola em 2012 eu tinha pretensão de ficar apenas em sala de aula e estava bem feliz em sala de aula, mas o porquê foi indicação do grupo, de pessoas, dos pares. Foi indicação dos pares, que acharam que eu combinaria, que eu tinha perfil para a função. Eu fui. Fiquei dois anos.

Entendemos, então, que a aceitação para atuar no espaço e tempo da coordenação passa pela percepção docente, para caracterizar, entre o grupo, um perfil adequado à função de coordenador. Braúna não almejava ser coordenadora, ela afirma que “tinha pretensão de ficar apenas em sala de aula”, o que delimita as atribuições do coordenador como responsabilidades a mais do que ficar apenas em sala de aula. Outro aspecto notadamente importante dessa fala é a informação de como Braúna se tornou coordenadora: “foi indicação dos pares, que acharam que combinaria, que tinha perfil para a função”. Isso evidencia mais um critério abstrato na constituição da coordenação pedagógica na escola.

Pelo relato da coordenadora, que “estava bem feliz em sala de aula”, como professora, “mas o porquê foi indicação do grupo, de pessoas, dos pares”, ela aceitou o desafio de atender à nomeação dos pares para exercer a coordenação.

No caso da colocutora CP Acácia, o tornar-se coordenadora se efetuou mediante convite da gestão:

A minha primeira experiência de coordenação foi em 2009, no CAIC de Sobradinho, II. Eram muitas turmas. Na época, no ano anterior, uma colega tinha me chamado para a coordenação, falou que achava que eu dava conta e não sei o quê. Aí nessas loucuras que dá, a gente vai e assume. Então eu fiquei junto, eram mais três coordenadoras e aí a gente tinha as coisas do estudo e eu sempre via a tentativa de quem estava na coordenação, de tentar implementar e não dar conta. Nesse ano eu fui para lá e trabalhei com 72 professoras. Nessa escola eu fui coordenadora em 2014, 2016, 2017, 2018 e 2019. Foram cinco anos. 2015 eu estava aqui como professora do quinto ano e eu vim para cá em 2014 a convite de uma professora, que na época também estava como coordenadora e eu estava na turma em outra escola, e nesse mesmo ano ela assumiu a direção, e ficou uma vaga na coordenação e ela me chamou. A gente já tinha trocado figurinhas por aí sobre a escola. (CP Acácia, grifos nossos).

Os depoimentos revelam uma fragilidade inicial na carreira, carregada de desafios para o profissional que tende a lidar com a formação docente. O constituir-se coordenador pela indicação dos colegas caracteriza uma avaliação pelo percurso da docência, que são fatores diferentes. Parece que assumir-se coordenadora é uma decisão difícil e aceitar as deliberações do grupo implica uma característica do tornar-se coordenador. Essas questões sinalizam que “o vir a ser professor formador remete ao âmbito do desejo de ser um profissional capaz de desenvolver bem sua profissão” (DANTAS, 2007, p. 80).

Outro aspecto ligado ao início da carreira do coordenador na escola se refere ao exercício da profissão, entre atender ao colega de profissão que “chama para a coordenação”, que “achava que dava conta”, “aí nessas loucuras que dá, a gente vai e assume” a coordenação. Essa realidade demonstra a dificuldade de se tornar coordenador, uma vez que há “as coisas do estudo”, relativas ao processo de formação na escola, bem como as muitas “tentativa[s] de quem atua na coordenação de tentar implementar e não dar conta”, revelando a multiplicidade do trabalho da coordenação.

Nesse trecho, registramos, também, que os docentes percebem a complexidade do trabalho da coordenação na escola, principalmente quando a interlocutora narra que assumiu a função porque “ficou uma vaga na coordenação”, o que nos permite depreender que, do grupo dos professores, nenhum teria se disponibilizado, certamente, devido à grande pluralidade do desafio da organização do trabalho pedagógico. Portanto, assumir a coordenação significou para CP Acácia

atender a um convite da gestão – “ela me chamou” – e, ainda, por saber informações da escola – “a gente já tinha trocado figurinhas por aí sobre a escola”. A metáfora “trocar figurinhas” se reporta à formação continuada do tipo interativo-reflexiva, mencionada por Dantas (2007) quando trata dos dois tipos de formação, uma do tipo universitário, que é uma formação na área de coordenação, e outra do tipo interativo-reflexivo, que corresponde à troca entre pares.

Compreendemos, desse modo, que a realidade e a cultura pedagógica da escola manifestam as possibilidades e as impossibilidades do trabalho da coordenação. A coordenadora Acácia – 41 anos de idade, formada em Pedagogia, 22 anos de experiência docente, dos quais 6 foram na coordenação – relata como foi o seu primeiro ano de trabalho na coordenação pedagógica na escola pesquisada:

*Aqui nessa escola eu vim de um ano muito difícil como supervisora aonde eu estava. Foi um ano de muitos embates, porque dentro da rede você tem o que tem que ser feito e o que as pessoas querem fazer. Existe uma distinção. Tem gente que ainda trabalha com a perspectiva de achar que faz o que quer. Eu conhecia outras pessoas que trabalhavam aqui, então quando a diretora me chamou [...]. Quando eu cheguei aqui, alguns já se aposentaram, mas tem um perfil de um grupo muito comprometido, então é um grupo que **não aceita qualquer coisa**. Aí eu escutei assim em uma certa coordenações: ‘a gente não quer coordenador aqui para fazer qualquer coisa, para dizer que vai ficar aprendendo e ficar só olhando a gente, tem que trabalhar.’ Então, tem essa coisa da desconfiança de porque veio para cá, **caiu de paraquedas** na coordenação, um grupo bem exigente. Eu já conhecia isso e senti essa exigência quando eu cheguei aqui, mas se o propósito delas é trabalhar e o meu também, a gente conseguiu dialogar bem. Aí a gente foi se encontrando, eu fui me apropriando das dinâmicas da escola. E eu sou uma pessoa assim, **estou para o serviço**. Tem que fazer, a gente vai fazendo. Então, eu consegui, além da amizade, essa parceria profissional com as meninas. (CP Acácia, grifos nossos).*

Pelo relato da coordenadora, o trabalho pedagógico exige um envolvimento complexo, “porque dentro da rede você tem o que tem que ser feito e o que as pessoas querem fazer”, com clara distinção. Segundo a interlocutora, “tem gente que ainda trabalha com a perspectiva de achar que faz o que quer”, evidenciando os desafios da profissão docente. Nessa relação, conforme o depoimento da coordenadora, o grupo docente da escola é comprometido e exigente, visto que não aceita qualquer coisa e sabe muito bem o papel que a coordenação deve desenvolver: “aí eu escutei assim em uma certa coordenações: ‘a gente não quer coordenador aqui para fazer qualquer coisa, para dizer que vai ficar aprendendo e ficar só olhando a gente, tem que trabalhar’”.

Com esse envolvimento, as imposições docentes revelam exigências para a

atuação na coordenação que chega à escola a convite da gestão, com “essa coisa da desconfiança de porque veio para cá, caiu de paraquedas na coordenação”, evidenciando as críticas docentes do formar-se coordenador de uma hora para outra, seja pela indicação, seja a convite ou, até mesmo, pelo perigo de acolher um docente que não conhece o grupo e, tampouco, a realidade pedagógica da unidade escolar. Essas expressividades docentes – sobre o fazer da coordenação não reduzido a somente observar o trabalho docente, mas dialogar, acompanhar, construir, apropriar, para estar a serviço do processo de ensino e aprendizagem tanto dos docentes quanto dos discentes – são percepções que expõem acerca do trabalho do coordenador.

Pelo trabalho pedagógico na apropriação da dinâmica da escola e do envolvimento que o próprio exercício da coordenação demanda, da relação com os pares, que vão construindo relações significativas em torno do processo de ensino e aprendizagem, do “tem que fazer” e “vai fazendo”, são claras as acomodações da atuação da coordenação na escola. Assim, no que concerne a essa transparência dos fatos, compreendemos que ao coordenador pedagógico, com base na Orientação Pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2014d), cabe discutir o entendimento de teoria e de prática, ouvir os docentes para identificar suas demandas práticas e recomendar estudos que auxiliem na reflexão sobre o trabalho pedagógico, criar mecanismos que favoreçam a articulação entre teoria e prática nos momentos de estudos, planejamentos, discussões, bem como solicitar sugestões de estudos aos docentes e identificar, na escola, práticas pedagógicas interessantes para socialização com o grupo.

Todos esses múltiplos envolvimento dos complexos fazeres pedagógicos têm na coordenação pedagógica seu espaço básico de construção, que, na Portaria 03/06/2020, sinaliza a necessidade de conhecer e implementar a Proposta Pedagógica da Unidade escolar, como condição de atuar na coordenação. Com essa informação, entendemos que o docente que trabalha há anos na mesma escola se apropria da proposta pedagógica para atuar na coordenação com funcionalidade no processo de aprendizagem. Então, convidar educadores de outra realidade escolar para a coordenação revela um desalinhamento de ações necessárias, que poderá gerar uma demora nas ações pedagógicas cotidianas, pois o profissional vai precisar de tempo de convivência até se apropriar da PPP para, assim, operacionalizar o pedagógico.

A interlocutora CP Braúna – 47 anos, formada em História, 29 anos na

docência, dos quais 4 foram na coordenação – narra sobre o seu primeiro ano de trabalho na coordenação pedagógica na escola:

[...] Nessa escola eu já estava trabalhando há seis anos com os projetos que têm aqui. Os projetos que têm aqui são reformulados. Todo ano eles passam por uma revisão, por novos olhares, mas você se apropria ao longo dos anos com o trabalho nesses projetos. Então eu peguei um quarto ano, dei aula para um quarto ano, depois dei aula para um primeiro ano. Depois fiquei três anos, quatro anos, com terceiro ano. Eu fui me apropriando desses projetos, e a gente trabalha na perspectiva de fortalecer esses projetos, então o trabalho da coordenação desde que eu entrei foi nessa perspectiva, de fortalecer o que está dando certo, aprimorar aquilo que está dando certo e ajudar os novos também que estão entrando, porque tem uma rotatividade de professores, principalmente os substitutos, os contratos. Esse ano os contratos que a gente tem, com exceção de um, todos já trabalharam aqui, então significa que foi um trabalho eficaz, que elas gostaram dessa formação.

Assim, inferimos que Braúna, por fazer parte da realidade da escola como docente, pela interação e desenvolvimento do movimento escolar, assume a coordenação indicada pelos pares, porque “já estava trabalhando há seis anos com os projetos” da escola, os quais “passam por uma revisão, por novos olhares”, pelos anos na escola e pela apropriação “ao longo dos anos”. Esse enfrentamento para o trabalho da coordenação caracteriza uma tranquilidade, tanto para os professores quando para “o trabalho da coordenação”, que se desenvolve na “perspectiva de fortalecer o que está dando certo, aprimorar aquilo que está dando certo e ajudar os novos também que estão entrando”. Destarte, a coordenadora Braúna compreende que o trabalho da coordenação caminha pelo fortalecimento das atividades positivas na direção do aprimoramento.

Diante dessas considerações, estabelecemos e sintetizamos no quadro 13 uma comparação entre os discursos articulados e os critérios para exercer a coordenação na escola.

Quadro 13 - Critérios para constituir-se coordenador na escola

INDICADORES	DISCURSOS
Ser escolhido. Ser professor de Educação Básica. Ter sua escolha justificada por seus pares. Ter, no mínimo, <u>um ano de exercício</u> em regência de classe. Conhecer e implementar a PP da Unidade Escolar. Ter habilitação compatível com	“levantar as mãos” “a gestora conhecia, então ela ficou como coordenadora na escola” “foi indicação dos pares, que acharam que eu combinaria, que eu tinha perfil para a função” “uma colega tinha me chamado para a coordenação, falou que achava que eu dava conta” “ficou uma vaga na coordenação e ela me chamou” “porque veio para cá, caiu de paraquedas na

a etapa/modalidade.	coordenação”
---------------------	--------------

Fonte: elaboração própria (2020), a partir das Portarias e dos Discursos das CPs.

Assim, a partir de aplicações para o tornar-se coordenador pedagógico, justifica-se a constituição da realidade que impõe uma contradição de ações prescritas na escola, permeadas pelo simples levantar de mãos, por um docente conhecido, pelo convite da gestora ou pela indicação dos professores que acreditam na capacidade do colega. Esse modo de definir coordenação pedagógica, evidenciado nos discursos das coordenadoras, mostra-se insustentável para a atuação da coordenação na escola e sua legitimação pedagógica.

6.3 O trabalho de coordenação pedagógica: mediação coletiva

Na escola, cada sujeito tem sua participação colaborativa no desempenho no meio educacional. Segundo a Proposta Pedagógica da instituição de ensino pesquisada (PPP, 2020), o trabalho da coordenação pedagógica é constituído de levantamento prévio das expectativas dos professores, visando a atender as demandas da própria instituição e levando em consideração o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação. Tudo isso a fim de responder às necessidades e superar as fragilidades sempre presentes na organização pedagógica.

No exercício da coordenação pedagógica com os docentes, além do horário de regência, consta, também, o horário específico de coordenação, equivalente à reunião pedagógica, ao encontro coletivo e ao trabalho pedagógico. Nas escolas do Distrito Federal, **as coletivas** são espaços de construção de saberes e de efetiva atuação pedagógica mediada pelo coordenador com a participação dos professores.

Nesse contexto, o espaço e tempo da coordenação pedagógica, para os professores que trabalham 40 horas semanais no turno diurno – com jornada ampliada, em regência de classe no Ensino Fundamental, anos iniciais –, dar-se-á no turno contrário ao de regência, totalizando 15 horas semanais (Quadro 14).

Quadro 14 - Normatização para as coletivas na escola

Dias da semana /horas	Descrição das atividades
Segunda-feira (3 h)	Destinadas à coordenação pedagógica individual, podendo ser realizada fora do ambiente escolar.
Terça-feira (3 h)	Destinadas à coordenação pedagógica individual na escola ou à formação continuada presencial

Dias da semana /horas	Descrição das atividades
	externa à escola.
Quarta-feira (3 h)	Destinadas à coordenação coletiva na unidade escolar
Quinta-feira (3 h)	Destinadas à coordenação pedagógica individual na escola ou à formação continuada presencial externa à escola.
Sexta-feira (3 h)	Destinadas à coordenação pedagógica individual, podendo ser realizada fora do ambiente escolar.

Fonte: elaboração própria (2020), a partir da Portaria 03 de 06/01/2019.

Com essa caracterização, a organização da coordenação pedagógica na escola é normatizada pela SEEDF de maneira imprescindível e relevante para a atuação pedagógica, quando nas terças e quintas-feiras, os professores podem participar de formação continuada presencial externa à escola ou buscar atendimento individual, na unidade escolar. Nas quartas-feiras, acontece a coordenação coletiva na escola, com a participação efetiva dos docentes.

Convém sublinhar que o coordenador pedagógico é o principal agente formador na escola e sua presença nesses três dias de coletivas demanda constantes ações. Isso implica que o coordenador pode orientar a formação da segunda e da sexta-feira, que correspondem aos dias destinados à coordenação pedagógica individual dos docentes fora do ambiente escolar. Então, esse espaço/tempo da coordenação na escola representa uma organização de três horas diárias, distribuídas na semana, de modo a possibilitar a formação continuada, a coordenação coletiva e a coordenação individual. “Para ressaltar o caráter coletivo da coordenação pedagógica, destacamos o prefixo da palavra coordenação significando estar próximo, junto com os pares; representa a possibilidade de uma co+ordenação” (DISTRITO FEDERAL, 2014d, p. 30). Outra grande conquista para os docentes é a disponibilização de um momento para coordenação individual fora do ambiente da escola, o que abre diferentes possibilidades de formação em espaços variados e viabiliza contatos com outras redes de informação.

Na Proposta Pedagógica da escola (PPP, 2020), localizamos o registro de informações sobre as coletivas:

Uma característica forte do grupo de professores é a valorização da coordenação coletiva como espaço de formação. O grupo cobra que as formações e discussões aconteçam nas coletivas e que estas não sejam reduzidas a informes ou discussões administrativas. Apesar do

tempo de serviço dos professores, não se sentem satisfeitos com os conhecimentos que possuem e estão sempre se dispondo a novas discussões. Mostram-se bastante interessados, críticos e comprometidos. As coordenações coletivas são avaliadas como produtivas e necessárias e os professores sinalizam que a garantia dos direitos de aprendizagem é discutida constantemente nestes encontros. E neste sentido, precisam dominar aspectos da organização do trabalho pedagógico: documentos, orientações, planejamentos, propostas de avaliação. As decisões tomadas em grupo são operacionalizadas pela maioria dos professores, respeitam as decisões coletivas e colocam em ação. Isto se relaciona com o fato de que reconhecem a sala de aula como espaço não privativo. (PPP, 2020, p. 23).

Nota-se que a escola capta estes registros docentes com apontamento de “valorização da coordenação coletiva como espaço de formação”, bem como pela importância dessa construção coletiva e com chamados para a “garantia dos direitos de aprendizagem”. Por isso, a conquista da coordenação pedagógica como condição essencial para se pensar e fazer educação de qualidade vem se intensificando e se tornando ainda mais complexa, com papel da articulação do trabalho pedagógico em toda a sua amplitude. “Para tanto, precisamos superar um dos grandes desafios da rede: as representações pedagógicas alicerçadas em práticas individualizadas e conhecimentos fragmentados” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 112).

Frequentemente, a escola garante esse espaço/tempo coletivo e, em geral, a coordenação ocupa esse espaço de sistematização e efetiva produtividade pedagógica. De acordo com Torres (2006):

[...] as reuniões pedagógicas vêm sendo apontadas como espaço privilegiado nas ações partilhadas do Coordenador Pedagógico com os professores, nas quais ambos se debruçam sobre as questões que emergem da prática, refletindo sobre elas, buscando-lhes novas respostas e novos saberes, ao mesmo tempo. (TORRES, 2006, p. 45).

Desse modo, o trabalho pedagógico da coordenação contribui para o trabalho docente, como expressam as professoras:

A coordenação é essencial para promover o trabalho coletivo e auxiliar na tomada e encaminhamentos de ações, bem como na organização geral do trabalho pedagógico da escola. (Prof.^a Jacarandá).

O trabalho da coordenação, organizam e sugerem muitas coisas do pedagógico que facilita minha vida no espaço da sala de aula. (Prof.^a Baru).

O trabalho da coordenação é extremamente importante, norteia a prática pedagógica para que seja exitosa. (Prof.^a Jatobá).

As considerações das docentes, acerca dos benefícios do trabalho da

coordenação que se desenvolve na escola, são apontamentos significativos para a organização do trabalho de forma coletiva com percepção no sentido de “promover o trabalho coletivo e auxiliar na tomada e encaminhamentos de ações”, “extremamente importante” para “prática exitosa na docência”. As docentes afirmam, também, que o espaço/tempo da coordenação contribui para o planejamento pedagógico e possibilita estudos, como constatamos nos excertos abaixo:

O trabalho da coordenação na escola, contribuem no planejamento do dia a dia e proporcionam estudos para dar suporte diante aos desafios encontrados. (Prof.^a Aroeira).

A coordenação nos auxilia para promover ações que busquem solucionar problemas. Prioriza a formação continuada para nos manter atualizados e alinhados com a metodologia que a escola segue etc. (Prof.^a Copaliba).

Ou seja, o sentido atribuído à coordenação pelos docentes da escola envolve reconhecimento de um espaço para formação continuada, de estímulo à renovação pedagógica na atuação docente e de orientação coletiva para melhoramento pedagógico, o que está de acordo com o que defendem Placco, Almeida e Souza (2015, p 10-11): “[...] assim, o CP exerce/pode exercer, nessa escola, a função articuladora dos processos educativos, além de ser chamados a realizar também uma função formadora dos professores [...]”.

A coordenadora pedagógica Braúna externa sua percepção sobre o coletivo dos professores a partir do seu trabalho na escola:

Sobretudo, aqui nessa escola, eu percebo que eles consideram bastante importante o trabalho da coordenação. Dos anos que eu estou aqui, desde 2012, só um ano teve só uma coordenadora, porque o grupo incentiva que tenham coordenadores. Nem todo mundo se dispõe, porque é um trabalho, às vezes, exaustivo de gestão de pessoas também, de pessoas e de tempo, mas a escola, sim, considero que eles se importam muito com o perfil do coordenador. (CP Braúna, grifos nossos).

O incentivo e a preocupação do coordenador, salientados pelos professores, abrangem uma dinâmica coletiva de atendimento à elaboração de aprendizado na escola. Os docentes expressam e “consideram bastante importante o trabalho da coordenação”, propagando e conscientizando o grupo docente para que tenha coordenador. Nessa via de reflexão, o princípio da coordenação na escola se caracteriza na sutileza da coletividade apoiada no diálogo, na reflexão e na ação para a produção da aprendizagem. Diante disso, extraímos fragmentos dos relatos dos professores em que revelam alguns procedimentos do trabalho da coordenação na

escola:

Na nossa escola, a coordenação pedagógica é um espaço de formação e planejamento coletivo. E as coordenadoras trabalham com o foco na organização do trabalho pedagógico. (Prof.^a Jacarandá).

O trabalho da coordenação leva em consideração o fortalecimento da democratização do trabalho pedagógico, priorizando a participação consciente e responsável de todos os envolvidos nas decisões sobre o planejamento e orientação do seu trabalho e sobre o funcionamento geral da escola. (Prof.^a Copaíba).

A presença do espaço/tempo da coordenação pedagógica viabiliza o fortalecimento do planejamento coletivo, a socialização do trabalho pedagógico e a formação continuada na escola. As professoras declaram que o espaço das coletivas se constitui como possibilidade “de formação e planejamento coletivo”, bem como de consolidação da democratização do trabalho pedagógico. É um processo que “[...] cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto, com um espírito de investigação que é hoje absolutamente necessário” (ALARCÃO, 2009, p. 120).

Os espaços de coordenação pedagógica coletiva escolar destinam-se, nomeadamente, ao planejamento e à formação, com a identificação de potencialidades, para o ensino, a aprendizagem e a melhor qualidade da educação.

Assim, a Organização do Trabalho Pedagógico da escola (Projeto Político-Pedagógico) e do professor (aula), com o foco no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, tem na coordenação pedagógica seu espaço primordial de construção. Essa possibilidade de trabalho colaborativo, de interações com compromisso mútuo e de formação continuada concretiza-se por meio das ações coletivas e individuais e pelas intencionalidades pedagógicas declaradas no PPP das unidades escolares, como compromisso de todos. (DISTRITO FEDERAL, 2014d, p. 27).

É essencial que, no desenvolvimento das ações coletivas na escola, a coordenação seja relevante e estritamente pedagógica. Para as professoras Pequizeiro, Jatobá e Baru, o trabalho da coordenação é:

Efetivo. Frequente. Comprometido. Organizado. (Prof.^a Pequizeiro).

É bastante organizado, bem orientado com a participação da coordenação, direção, docentes e às vezes apoio (EEAA). (Prof.^a Jatobá).

O trabalho da coordenação na escola é prático e efetivo. (Prof.^a Baru).

O trabalho da coordenação na escola representa, portanto, uma diversidade de

demandas e de fazeres que os docentes, mesmo respondendo separadamente o questionário, conseguiram captar, com os seguintes termos: “frequente”, “comprometido”, “bastante organizado”, “bem orientado”. Esses termos representam ações importantes dentro da escola. Outra qualidade sobre o trabalho da coordenação foi apontado pela professora Baru, que usou as expressões “prático e efetivo”, sendo que o “prático” pode ser associado à ideia da experiência de anos no exercício da coordenação, chamando a nossa atenção para o fato de o coordenador na escola ter anos de experiência na função e ter continuidade da sua ação pedagógica. Assim, ao analisarmos o vocábulo “efetivo”, percebemos o desvelamento de uma ação produtiva, com efeito real na escola e percebida como um trabalho efetivo.

O trabalho do coordenador, centrado na concepção docente, não pode ser associado com praticidade e efetividade por ser um trabalho que requer envolvimento e compromisso com os saberes pedagógicos orientados para a formação humana. Assim, nesses relatos sobre o trabalho da coordenação, as docentes percebem que coordenar não é uma ação fácil, mas algo complexo e exigente. Conforme Gadotti (2003, p, 199), a coordenação na escola precisa organizar a aprendizagem de todos. Vale salientar que os docentes avaliam as atividades desenvolvidas pela coordenação na escola. Vejamos os que dizem as professoras:

Acompanhamento/análise em parceria com o professor sobre o trabalho realizado em sala, buscam conhecer o desenvolvimento das turmas e fazem proposição de trabalho, promovem formação, elaboram SAIEC, promovem encontros para planejamento coletivo, escola/ano escolar e turma, encaminham decisões coletivas. (Prof.^a Jacarandá).

Planejamento por ano. Elaboração e correção de sistema de avaliação interna. Formação continuada. Mapeamento da situação do processo de ensino e aprendizagem. Projeto interventivo/reagrupamento. (Prof.^a Pequizeiro).

Estudos a partir da necessidade do grupo, intervenção pedagógica com os alunos, com mais necessidades, organização do planejamento semanal junto com o professor. (Prof.^a Baru).

Agem como mediadores entre o currículo e os professores. São capazes de revelar os significados das propostas curriculares e articulá-las junto com os professores. Ajuda os professores a melhorar o aprendizado dos alunos. (Prof.^a Copaíba).

Planejamento e acompanhamento dos professores e alunos. (Prof.^a Jatobá).

Coordenam com o coletivo (quarta-feira), coordenam com o professor por ano, faz e participa de algumas entradas na escola e elaboram avaliações (SAIEC). (Prof.^a Aroeira).

Diante dessa realidade, quando indagadas individualmente sobre as ações pedagógicas da coordenação, cada docente percebe de um jeito diferente esse trabalho, indicando uma ação que representa uma diversidade de desenvolvimento

com apontamentos de grandes fazeres na escola, concretizando uma especificidade da função. Essas revelações apontam para a complexidade da atuação pedagógica da coordenação.

É importante considerar que essas ações próprias da coordenação ratificam seu trabalho na delegação de coordenar o coletivo para o desenvolvimento pedagógico da escola. Para Libâneo (2018), ao se tratar das atribuições da coordenação pedagógica, “o coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação, do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino.” (LIBÂNEO, 2018, p. 180).

As professoras protagonistas da presente pesquisa expressaram que a coordenação assume o papel que lhe condiz nas atribuições da escola, fazendo uso de procedimentos de ação coletiva correspondentes aos anseios docentes. “A ação dos coordenadores é reflexiva e impulsionadora, propositiva e de ação solidária.” (GDF, 2014d, p. 30).

A seguir, elencamos trechos dos discursos docentes relativos às considerações pedagógicas que qualificaram o trabalho da coordenação na escola:

Fundamental, compartilhamos muitos saberes e angústias. (Prof.^a Baru).

O trabalho da coordenação torna o processo de ensino aprendizado mais significativo juntamente com o professor, com o objetivo de alcançar os resultados desejados. (Prof.^a Copaíba).

Muitíssimo bom, porque garante espaço para estudos, planejamentos e leveza no trabalho de sala de aula. (Prof.^a Aroeira).

É o apoio e a construção de caminho pedagógico. (Prof.^a Jatobá).

Direciona, organiza e viabiliza a realização das ações coletivas da escola. (Prof.^a Pequizeiro).

As professoras concebem o trabalho da coordenação pedagógica como “fundamental” e correspondente aos anseios docentes, por compartilhar saberes e angústias na coletividade da coordenação. Tais apontamentos oportunizam reflexões acerca do processo de ensino, revelando que o trabalho da coordenação direciona, organiza e viabiliza a realização das ações coletivas na escola. Assim, a coordenação se consolida como espaço de planejamento e formação continuada para construção pedagógica no desenvolvimento da escola. Notamos, em face dessas discussões, como os depoimentos das docentes são animadores para a carreira pedagógica da coordenação.

Outro ponto interessante é o processo de acompanhamento do trabalho docente, uma vez que faz parte das atribuições da coordenação:

Responder por todas as atividades pedagógicas-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, visando a níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa do processo de ensino-aprendizagem. (LIBÂNEO, 2018, p. 180).

O coordenador pedagógico, como protagonista da escola, deve priorizar e prestar assistência didático-pedagógica aos professores, principalmente, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. A importância da fala e da escuta sobre a realidade do trabalho entre os pares o constitui como o mediador do professor, o orientador de questões pedagógicas dos processos didáticos (VASCONCELLOS, 2019). Logo, o núcleo de definição e de articulação da coordenação é o pedagógico.

Observando os discursos das professoras, constatamos que elas testemunham momentos do acompanhamento pedagógico que acontecem no cotidiano escolar:

Existe acompanhamento do trabalho docente, através do conselho participativo, da participação na elaboração dos planos de aula e conseqüente avaliação destes na análise dos resultados obtidos a partir das avaliações internas. (Prof.^a Pequizeiro).

Buscamos caminhar juntos e entendo a necessidade do suporte e acompanhamento da coordenação e equipe gestora. Planejamento por ano quinzenal, conselhos de classe e participativo etc. (Prof.^a Jatobá).

As professoras percebem que “existe acompanhamento do trabalho docente” pelas ações do trabalho da coordenação, com efetiva mediação pedagógica de construtiva aprendizagem e com amplas e profundas intervenções. Tais práticas de mediar e organizar o trabalho pedagógico correspondem às competências do coordenador, pois:

Ele exerce uma responsabilidade de maior relevância durante todo o processo, desde a fase de organização das reuniões de planejamento das atividades pedagógicas da unidade escolar até a da execução, desenvolvimento e avaliação do projeto da escola (PADILHA, 2001, p. 75).

A professora Jacarandá também exemplifica experiências de auxílio pedagógico que ocorrem na escola:

Nas coletivas estamos sempre avaliando, ao longo dos planejamentos, se conseguimos realizar o que propusemos no planejamento anterior, sobre as dificuldades, o que funcionou bem, o que não funcionou. E também os conselhos de classe são essenciais para esse acompanhamento. Inclusive a coordenação pedagógica se disponibiliza a ir em sala realizar alguma atividade caso o professor necessite ou solicite. (Prof.^a Jacarandá).

Essa afirmação traça um direcionamento do espaço/tempo da coordenação, consolidado em momentos coletivos bem organizados, para refletir o que deu certo e o que precisa ser melhorado nas questões pedagógicas. É papel da coordenação coordenar as coletivas pedagógicas com momento para avaliação. Estar “sempre avaliando” significa observar “o que funcionou bem e o que não funcionou”, tendo em vista o redimensionamento das ações, das metas, revendo os objetivos e traçando estratégias de ensino comprometidas, “a prática educativa em favor da autonomia do ser educando” (FREIRE, 1996).

O trecho “inclusive a coordenação pedagógica se disponibiliza a ir em sala realizar alguma atividade caso o professor necessite ou solicite” demonstra que esse tipo de situação acontece. Destarte, no cotidiano escolar, as demandas para a coordenação são amplas e devem ser centradas no pedagógico conectado com a realidade e com as necessidades da escola e da prática docente para o seu bom desempenho.

Dessa forma, a coletiva pedagógica que acontece na escola pesquisada, no contraturno da regência, às terças, quartas e quintas-feiras, com três horas de duração, representam uma organização planejada e embasada na vivência dos acontecimentos pedagógicos, conforme esclarece a professora Pequizeiro:

No final do ano letivo, nos conselhos de classe finais, começamos a levantar demandas para o ano seguinte. Na semana pedagógica, retomamos as demandas, analisamos e, se necessário, modificamos e decidimos uma organização geral para os horários de coordenação. Ao longo do ano, todas as quartas no turno de coordenação e, muitas vezes, nas terças ou quintas, dependendo da demanda da escola, realizamos os estudos, discutimos encaminhamentos de ações pedagógicas ou elaboramos os planejamentos ou projetos necessários. (Prof.^a Jacarandá).

Os excertos narrativos da docente revelam que o desenvolvimento da coletiva pedagógica na escola retrata um planejamento anual de trabalho, com familiaridade das demandas da escola e das lacunas no corpo docente. Quando a docente emprega o termo “todas as quartas no turno de coordenação e, muitas vezes, nas terças ou quintas” significa que a coordenação acontece, é realizada e desenvolvida. Nesse trecho, percebemos as definições dos momentos individuais e coletivos a depender da demanda da escola. Isso significa que há necessidade desses momentos, uma vez que são determinados pela legislação para acontecerem apenas às quartas-feiras.

Outra revelação nesse excerto ocorre, a professora Jacarandá, chama a

atenção para a permanência do coordenador na escola, visto que “no final do ano letivo, nos conselhos de classe finais, começamos a levantar demandas para o ano seguinte”.

No Quadro 15, concentramos os discursos sobre os apontamentos respeitantes às coletivas pedagógicas semanais e acerca do trabalho e das ações concretas da coordenação pedagógica na escola.

Quadro 15 - Matriz síntese sobre o espaço/tempo da coordenação

Sobre as coletivas	Coordenação pedagógica - expressões	Relatos
<p><u>essencial, facilita, importante, contribuem para o planejamento, compartilhamos muitos saberes e angústias, trabalho coletivo, encaminhamentos de ações, organização geral do trabalho pedagógico da escola, organizam e sugerem muitas coisas do pedagógico, facilita minha vida no espaço da sala de aula, extremamente importante, norteia a prática pedagógica para que seja exitosa, contribuem no planejamento do dia a dia, proporcionam estudos, dar suporte diante aos desafios encontrados, espaço de formação. discutimos encaminhamentos de ações pedagógicas ou elaboramos os planejamentos ou projetos necessários.</u></p>	<p><u>fundamental</u> efetivo, frequente, comprometido, organizado, orientado, prático, <u>juntamente com o professor</u>, alcançar os resultados desejados, muitíssimo bom, <u>toma o processo de ensino aprendido mais significativo;</u> com a participação da coordenação, direção, docentes e às vezes apoio (EEAA).</p>	<p>levanta demandas para o ano seguinte, <u>acompanhamento do trabalho docente</u>, “<u>caminha juntos</u>”, “<u>dar suporte</u>”, “<u>realiza planejamento por ano quinzenal</u>”, “conselhos de classe e participativo”, “avalia o trabalho”, “<u>realiza os estudos</u>”, “<u>permite a formação</u> de uma rede de apoio”, “auxiliam para promover ações e solucionar problemas”, “<u>prioriza a formação continuada</u>”, “<u>manter atualizados</u> e alinhados com a metodologia”, “planejamento coletivo”, “<u>trabalham com o foco na organização do trabalho pedagógico</u>”, “leva em consideração o fortalecimento da democratização do trabalho pedagógico”, “priorizando a participação consciente e responsável de todos os envolvidos nas decisões sobre o planejamento”, “<u>parceria com o professor</u> sobre o trabalho realizado em sala”, “buscam conhecer o desenvolvimento das turmas”, “<u>fazem proposição de trabalho</u>”, “<u>promovem formação</u>”, “promovem encontros para planejamento coletivo, escola/ ano escolar e turma”, “encaminham decisões coletivas”, “elaboração e correção de sistema de avaliação interna”, “formação continuada”, “mapeamento da situação do processo de ensino e aprendizagem”, “estudos a partir da necessidade do grupo”, “intervenção pedagógica com os alunos, organização do planejamento semanal junto com o professor”, “agem como mediadores entre o currículo e os professores”, ajuda os professores a melhorar o aprendizado dos alunos”.</p>

Fonte: elaboração própria (2020), mediante os discursos das interlocutoras.

A partir dessa síntese, analisamos as ocorrências discursivas dos docentes sobre as coletivas, apontadas como um espaço/tempo essencial de construção de saberes de formação, estudo e planejamento individual e coletivo, e de encaminhamentos de ações pedagógicas da prática pedagógica. Nessa relação, as expressões docentes sobre o trabalho da coordenação destacam uma atividade coletiva que torna o ensino e aprendizado mais significativos, com objetivo de alcançar bons resultados na escola. Essas relações são incorporadas com um trabalho

“frequente” e “comprometido” da coordenação na escola que, “juntamente com o professor”, “prioriza a formação continuada” para mantê-lo atualizado e alinhado com a metodologia para o fortalecimento da democratização do trabalho pedagógico, priorizando a participação consciente e responsável de todos os envolvidos nas decisões sobre o planejamento e orientação do seu trabalho e sobre o funcionamento geral da escola.

Logo, as ações concretas das coordenadoras pedagógicas pelos docentes da escola se revelam na diversidade de atuações importantes na escola.

6.4 O trabalho do coordenador pedagógico na escola e o processo de formação continuada de professores

A formação na escola corresponde à continuada. Conforme Libâneo (2018, p. 187):

A formação continuada é outra das funções da organização escolar, envolvendo tanto o setor pedagógico como o técnico e administrativo. A formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

Partindo dessa proposição, analisamos que a formação na escola consiste em claro entendimento do trabalho pedagógico da coordenação mediado pela realidade, pelo conhecimento concreto da escola. É pela sustentação da formação continuada na escola que os docentes se constroem na proposta educativa e prática. Esse enfoque se constitui como ponto de partida e ponto de chegada para o trabalho pedagógico da coordenação entendido como formação continuada. O processo de formação continuada é percebido por Freire (2004) como condição necessária à profissionalização do professor.

Com efeito, na condição de atividade humana, a escola representa um terreno fértil de formação permanente do educador, com suporte teórico e prático vivenciado no percurso pedagógico. A particularidade da formação continuada na escola, sob a perspectiva do formador na atribuição do trabalho da coordenação pedagógica, expressa nosso entendimento para uma lógica articulada com a prática pedagógica no contexto do cotidiano escolar. Para Figueiredo (2017, p. 79), “a formação centrada

na escola tem sido apontada como um caminho para ajudar o professor a refletir e a melhorar sua prática pedagógica”. Por isso, formação continuada é compreendida nesta pesquisa como processo educativo realizado dentro do espaço/tempo da coordenação. Nessa perspectiva, Canário (2006, p. 73) diz que:

A escola pode ser definida como lugar de formação profissional, onde os professores aprendem no quadro de modalidades específicas de socialização profissional e instituindo-se um processo de aprendizagem permanente para seus profissionais, propiciando que as exigências vividas no cotidiano profissional transformem-se em aprendizagens, a partir de um processo de autoformação, marcado pela reflexão e a pesquisa, em níveis individuais e coletivo.

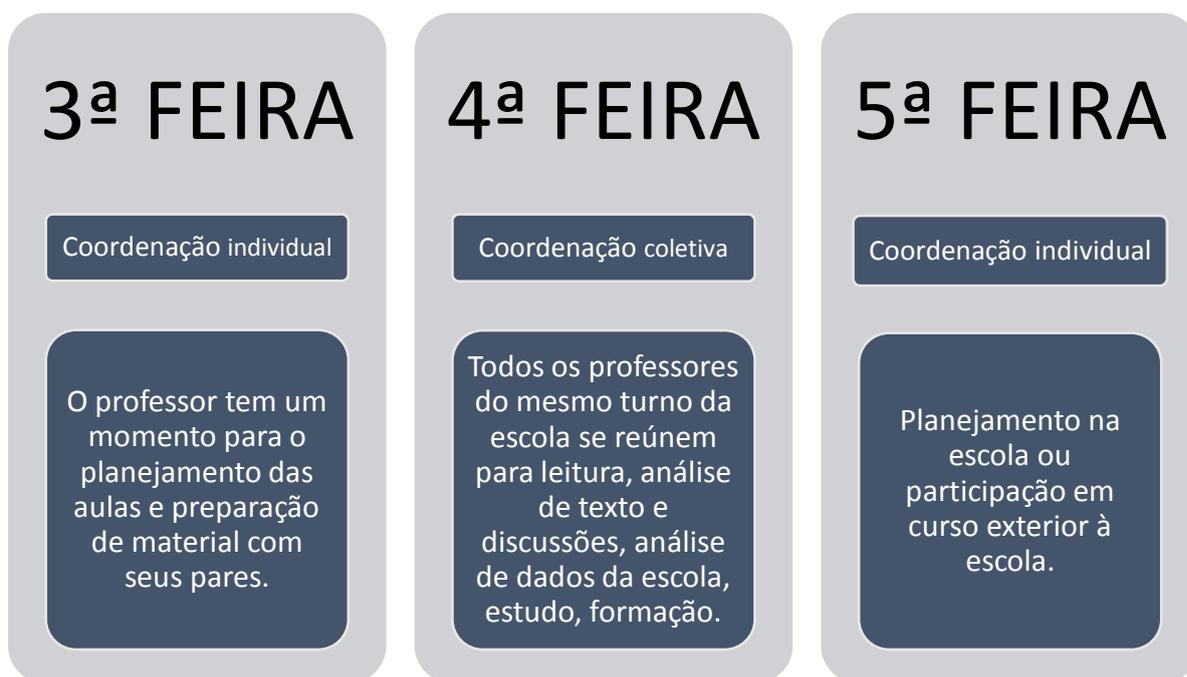
Teoricamente, a formação na escola fortalece o envolvimento pedagógico em torno da qualidade do processo educativo, sendo capaz de viabilizar a melhoria na prática pedagógica docente. Nessas condições, o processo de coordenação instituído na escola pesquisada acontece em 15 horas divididas em 3 horas a cada dia, sendo 9 horas de coordenação na escola nos dias de terça, quarta e quinta-feira, o que sinaliza apontamentos para construção da autonomia pedagógica de aprendizado. Assim, o trabalho da coordenação possui relação íntima de formação com os docentes com conexões epistemológicas, como afirma Vasconcellos (2019, p. 132):

O coordenador, em função do espaço em que atua, tem tanto a interface com o “chão da sala de aula” (através do contato com os professores e alunos), quanto com a administração, podendo ajudar uns e outros a se aproximarem criticamente.

Os processos de aprendizagem pertencem à especialidade da atuação da coordenação pedagógica, que deve se comprometer com sua concretização. Desse modo, a partir da observação nas coletivas semanais (terças, quartas e quintas-feiras) na escola, testemunhamos que, no momento em que as coordenadoras atuam com o grupo, o tempo é bem administrado, coeso, dialógico e com intensa participação dos presentes. Todavia, se a coordenação se ausenta, ocorre um distanciamento da prática pedagógica. Isso nos leva a reafirmar que, nas horas das coletivas, tanto na terça-feira quanto na quinta-feira, há baixa frequência entre o início e o fim do processo, como acontece nas quartas-feiras.

Nessa ocasião, quando indaguei acerca da organização prática dos momentos da coordenação pedagógica na escola, as interlocutoras registraram o que dispomos na Figura 6.

Figura 6 - Organização da coordenação pedagógica na escola



Fonte: elaboração própria (2020), a partir da pesquisa de campo (2020).

As narrativas demonstram que os docentes percebem a coordenação como momento colaborativo de ação individual e coletiva para o aprendizado, o que reflete compromisso com o saber das práticas pedagógicas docentes quanto ao fomento da competência profissional. Na verdade, a dinâmica da formação dentro da escola está associada ao pensamento de Nóvoa (2002) quando assevera que é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação.

Com efeito, a formação continuada – como elemento da prática formal e informal por meio de estudo, planejamento, troca de experiências, socialização de práticas pedagógicas, discussão, observação da prática, entre outras ações – constitui a dinâmica formativa na escola. Para Nóvoa (1992, p. 23):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

A coordenadora Acácia explana como acontecem as atividades de coordenação pedagógica:

*A coordenação, são **sempre** os três dias. Tem um dia por semana, que é por ano.*

Uma hora, uma hora e meia de encontro. Quando a gente consegue três horas, a gente usa as três horas, mas normalmente a gente tem que dividir os anos. Tem que caber todo mundo pelo menos de quinze em quinze dias. A gente tem um dia, que é por ano. O dia coletivo, que são estudos ou organização, planejamentos coletivos, e outro dia que é individual, que o professor faz curso. No dia do planejamento por ano, o coordenador senta com o grupo e com o ano dele e ele vai fazendo orientação, vai lembrando. A gente tem uma gradezinha quinzenal para poder preencher com todos os eixos de aprendizagem, os eixos da matemática, os eixos da linguagem, os eixos de ciências, para o professor pensar “de ciências eu vou fazer isso, de linguagem eu vou fazer isso, de artes eu vou fazer isso”, e aí a gente vai fazendo essa troca e fazendo a troca entre os professores do turno e do outro turno, que a gente também apresenta sempre o planejamento de um turno para o outro turno, para poder a escola, mais ou menos, tentar caminhar junto. (CP Acácia, grifos nossos).

Essa narrativa exprime que há comprometimento na articulação entre teoria e prática com momentos de estudos, planejamentos e discussões. A coordenadora afirma que “a coordenação, são sempre os três dias”, portanto, é frequente na unidade escolar, como indica o termo “sempre”, que corrobora as normativas postas para as coletivas na escola.

Também fica patente que a coordenação apresenta momentos de construção individual e coletiva. Para o momento individual, tem-se um dia por semana, que é por ano, com os grupos de professores por nível de ensino. Essa ação condiz às atribuições do coordenador pedagógico em estimular, orientar e acompanhar o trabalho dos docentes.

Da mesma maneira, há momentos coletivos no espaço/tempo da coordenação, todas as quartas-feiras, com estudos, organização e planejamentos. Nessas ocasiões, ocorrem reuniões com o grupo, anotando o acompanhamento na “gradezinha quinzenal” para preencher os eixos de aprendizagem com mediações e trocas com os docentes. Todas essas ações são relevantes para as práticas de formação docente na escola, que “exige reconhecer que o investimento na formação não pode ficar debitado apenas às iniciativas individuais e voluntárias do docente, mas tem de representar uma meta clara no projeto escolar-institucional” (PLACCO; SILVA 2015, p. 31).

Ao partir dessa corresponsabilidade, ter um dia para o planejamento coletivo “por ano/turma”, com os pares docentes, representa “um ato coletivo de todos aqueles educadores, que, juntos, irão decidir que escola irão oferecer aos seus alunos” (RUSSO, 2016, p. 196). E a mediação das coordenadoras, com momentos de planejamento com os pares, representa apropriação teórico-pedagógica, que Fusari

(1990, p. 45) sinaliza “como um processo de reflexão”.

A troca entre os pares, a articulação com a formação e projetos de trabalho, bem como o estudo coletivo se encaminham como avanço na atuação pedagógica da coordenação. Apesar de fragmentados os momentos entre individuais e coletivos, ainda são elementos essenciais na constituição da formação continuada centrada na escola. Com base nas análises da entrevista e do questionário dos interlocutores, no Quadro 16, apresentamos os aspectos atinentes à formação continuada da coordenação pedagógica na escola.

Quadro 16 - Elementos da formação na escola

	Narrativas das coordenadoras
Formação continuada na escola	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Estudo.</u> Às vezes, vem uma pessoa de fora. Às vezes, é alguém aqui da própria escola. No início do ano a gente faz estudo de cada projeto da escola. Agora, esse ano, a gente está começando a rotina. A gente sentiu essa necessidade <u>lá dos conselhos do ano passado de retomar essa discussão</u> com quem está e com quem está chegando. Então a gente está agora, nesse momento, estudando a rotina. Aí a gente estuda sobre Depac, dislexia ou a gente estuda o TGD, ou a gente estuda a caixinha matemática, ou a gente estuda os pequenos economistas, que é um projeto da escola de educação financeira, que aí a gente <u>sempre está vendo uma coisa para a gente estar estudando</u> e alterna também as decisões de planejamento, que na semana pedagógica já fez o calendário geral da escola. Então a gente já tem alguns coletivos que a gente já está para fazer o planejamento. Esse aqui é o planejamento do circo show riso e da abertura. <u>Então a gente já vai prevendo que tem que fazer o planejamento para depois fazer a ação.</u> Primeiro que eles já têm a rotina. É ponto tranquilo. Tem o coletivo, é tranquilo, <u>não é uma questão de se discutir se vai ter ou não. Toda quarta-feira é coletivo.</u> Qual é o tema da quarta-feira? Como <u>a gente está sempre avaliando, nesse processo constante de avaliar, a gente está sempre colocando "esse tema foi bom", "esse tema não foi bom".</u> A gente pegou agora os desejos sobre a parte de <u>formação pedagógica, as expectativas delas,</u> e aí as meninas já estão organizando os temas livres que ficaram para a gente, que é o que <u>a gente vai estar estudando.</u> <u>Elas já aceitam, elas participam, terminam sempre o coletivo fazendo uma avaliação,</u> se gostou, se não gostou, se é pertinente, se não é pertinente. (Coord. Acácia). ▪ <u>Planejamento, estudo, troca de experiências,</u> às vezes até atendimento a alguma criança. A minha percepção é: tem <u>um grupo que participa mais e o grupo menos</u> experiente participa menos, com exceção daqueles que são tímidos por natureza. Então eu percebo que tem <u>um grupo que leva bastante,</u> que influencia bastante no trabalho, um grupo mais experiente. (CP. Braúna).

Fonte: elaboração própria (2020), a partir da pesquisa de campo (2020).

Tais exposições sinalizam como acontece a formação desenvolvida no coletivo da escola, no espaço/tempo da coordenação pedagógica, e as falas das interlocutoras coordenadoras pedagógicas ilustram avanços que permeiam as ações pedagógicas de coordenação no processo de formação. Nesse processo formativo, as

coordenadoras da escola realizam planejamento, troca de experiências, atendimento ao aluno, estudo de projetos, de rotinas pedagógicas, estudos sobre educação inclusiva com diálogo e avaliação. Essas ações, comuns à escola na maneira como acontece a formação, retratam atuações integradas com espaço de discussão e reflexão. Assim, os relatos exibem uma concepção de coordenação atuante na escola com articulação entre teoria e prática, própria dos processos de formação continuada.

Ainda nessa descrição, destacamos no discurso da CP Acácia o desenvolvimento da formação na escola e constatamos que são ocasiões formativas planejadas e que, às vezes, acontece “[...] *de vir uma pessoa de fora, mas, às vezes, é alguém daqui da própria escola*”. Trata-se, enfim, de uma variedade de estudos e temáticas importantes e necessárias para suprir as carências pedagógicas do grupo. Os relatos, até o momento, testemunham que as etapas de formação são construídas pelas vivências pedagógicas e pelos acontecimentos com base nos conselhos de classe durante todo o ano letivo. Essa afirmação sublinha, novamente, a importância do trabalho do coordenador pedagógico e sua efetivação, com atentos chamados para a carreira da profissão e indispensável ao bom exercício do trabalho pedagógico de formação continuada na escola, como consta no excerto da CP Acácia:

No início do ano a gente faz estudo de cada projeto da escola. Agora, esse ano, a gente está começando a rotina. A gente sentiu essa necessidade lá dos conselhos do ano passado de retomar essa discussão com quem está e com quem está chegando.

Na atuação pedagógica da coordenação descrita nos discursos supracitados, o planejamento prevê a prática da ação pedagógica na escola e os projetos pedagógicos desempenham prestigiadas ações formativas com avaliações contínuas. A formação é antecipada pelo processo de compromisso avaliativo do grupo, corroborado nos seguintes excertos: “a gente está sempre avaliando”, “a gente está sempre colocando”, “a gente pegou agora os desejos sobre a parte de formação pedagógica, as expectativas delas”. Ou seja, o desenvolvimento da formação coletiva faz parte da rotina da escola e advém do processo de avaliação e das expectativas docentes que “aceitam”, “participam” e seguem “sempre o coletivo fazendo uma avaliação” em “toda quarta-feira” de formação coletiva. Nessa conjuntura se associam aspectos fundamentais ao processo de viabilização da formação defendida por Nóvoa (1991) quando diz que

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1991, p. 25).

Contamos com a contribuição dos depoimentos das coordenadoras, também, ao afirmarem que a rotina pedagógica das formações coletivas na escola representa uma aceitação naturalizada por parte dos docentes: “não é uma questão de se discutir se vai ter ou não”. Ou seja, os momentos de formação coletiva são essenciais para a prática pedagógica da coordenação e da escola, o que, para Dantas (2007, p. 86), significa que “[...] a escola deve ser a unidade básica de formação e mudança”.

Ainda em alusão ao depoimento da CP Acácia, notamos no trecho da sua fala sobre as coletivas na escola – especificadamente no fragmento “elas já aceitam”, referindo-se aos docentes – que, em algum momento, houve resistência ao trabalho da coordenação.

Outro destaque do discurso da CP Braúna é concernente aos fazeres da atuação como coordenadora da escola. Ela pontua que se realiza “às vezes até atendimento a alguma criança”, o que indica ser uma ação não frequente, com clara explicação contraditória para a atuação da coordenação, como caracteriza o termo “até”, sendo além da sua competência, não correspondente ao trabalho que desempenha.

Efetivamente, a formação é evidente na escola, de forma articulada, sustentada e construída com saberes necessários à prática educativa proporcionada nos momentos coletivos. Por essa razão, “a formação continuada contribui para a apropriação e/ou revisão de concepções e práticas pedagógicas, transformando-a em práxis, por meio da reflexão crítica de situações e experiências de trabalho vivenciadas na própria escola e da atuação consciente dos docentes” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 22).

Outro aspecto que sublinhamos nos discursos analisados é o investimento da escola no espaço/tempo da coordenação pedagógica, como princípio que sustenta a práxis da escola, com estudos, formações, palestras e oficinas. Pelas ações pedagógicas, a formação valoriza os níveis de aprendizagem dos alunos e as experiências docentes quando discute sobre as dificuldades que se colocam cotidianamente na sala de aula. Há respeito pelo espaço de formação continuada e

garantia dele como parte da rotina escolar e por ser uma demanda priorizada pelo próprio grupo. As proposições e os temas a serem discutidos nesse espaço são sugeridos, sobretudo, pelos professores, bem como pela coordenação. Nesse contexto, observamos que o trabalho do coordenador pedagógico é essencial para a organização pedagógica, e o grupo reconhece essa função e valoriza o trabalho desses profissionais.

Ante a essas circunstâncias, julgamos pertinente fazer uma exposição do espaço/tempo da coordenação para salientar a atuação das coordenadoras. No Quadro 17, apresento o detalhamento de um encontro observado em uma coletiva de quarta-feira.

Quadro 17 - Encontro coletivo de formação na escola

Síntese da observação 03 – coordenação pedagógica
<p>As 14 horas do dia 19-02-2020, inicia-se mais uma coordenação coletiva na “Escola Classe Ipê Amarelo”, com todas as professoras que atuam na regência do turno matutino, no Ensino Fundamental. As professoras são pontuais, entram na sala dos docentes e, acompanhadas de seus materiais, sentam-se em torno das mesas grandes. As docentes, neste dia, sentam-se próximas dos pares, por turmas, começam a escrever nos cadernos, digitar nos notebooks, corrigir tarefas ou já iniciam a confecção de materiais pedagógicos.</p> <p>As coordenadoras cumprimentam o grupo e entregam a seguinte leitura deleite:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>Escola Classe Ipê Amarelo Coordenação coletiva 19/02</p> <p>“Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música.</p> <p>Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes.”</p> <p style="text-align: right;">Rubem Alves</p> </div> <p>Após leitura, umas das coordenadoras interroga sobre o texto e faz exemplificações. Em seguida, aborda a importância da Rotina Pedagógica e solicita que os presentes se sentem em grupos de turma, por ano, para descreverem a rotina da turma, o que deve ser registrado em cartazes para socialização.</p> <p>As professoras formam os grupos e começam a escrever a rotina, envolvidas no diálogo com os pares. Após esse registro nos cartazes, as coordenadoras sinalizam que farão as socializações. As socializações da rotina por turma começam e dois grupos fazem a apresentação. E o horário da coordenação coletiva passa muito rápido de forma construtiva e interativa. As coordenadoras recolhem o material e se despedem do grupo, com avisos pedagógicos.</p>

Fonte: elaboração própria (2020), a partir da pesquisa de campo (2020).

A descrição detalhada no quadro reúne aspectos importantes da atuação da coordenação no âmbito da formação, com apontamentos de um trabalho pautado na realidade escolar, na necessidade dos professores e na sistematização e reflexão de suas práticas. A rotina escolar faz parte da atuação pedagógica da coordenação como mecanismo compreensível de articulação, para o favorecimento da sua autonomia pedagógica. Conseqüentemente, a sistematização da rotina diária no espaço e tempo de formação visa a um desenvolvimento prático, o que nos leva a refletir sobre o posicionamento de Carvalho (2006, p. 188) quando diz que “cada professor é sujeito construtor de sua própria formação e do projeto de ensino e que é a prática da formação permanente que constrói a competência do professor para o exercício da docência”. Cabe ressaltar que o trabalho realizado pela coordenação pedagógica está organizado com plano de ação para o cumprimento dos seguintes objetivos:

Colaborar com os planejamentos pedagógicos por ano, pensando junto com os docentes; **Orientar estudos** demandados nas avaliações; **Promover momentos coletivos** com os dois turnos de cada ano; **Articular trocas de experiência** entre os docentes; Buscar sugestões para o planejamento inclusivo; **Acompanhar e avaliar o processo de aprendizagem da escola**; Participar das ações coletivas do reagrupamento e projeto interventivo; Cuidar para que haja uma boa comunicação no ambiente escolar; Dar suporte às demandas das turmas; Ter disposição; Participar dos momentos lúdicos e culturais; Agir com coerência em relação ao PP da escola; Orientar a definição de habilidade e opções didáticas para cada ano; Tomar as decisões coletivamente com os professores; Promover as relações interpessoais; Ter habilidade de escuta; Ser paciente; Reconhecer as individualidades dos docentes e valorizá-las; Ser atento aos documentos e orientações vindas das unidades pedagógicas da Secretaria de Educação. (PPP, 2020, p. 50-51, grifos nossos).

Ao tratar desses propósitos para ação da coordenação na escola, apreendemos que a formação é articulada em todas as intenções do seu trabalho, corroborando com fundamentação teórica e prática. A escola considera relevante que o coordenador preze pela integralidade do seu trabalho: ser colaborador, orientador, provedor, articulador e acompanhador. Podemos entender que essas atitudes representam uma ação para a formação que, segundo Imbernón (2009, p. 48), “deverá gerar modalidades que ajudem o professorado a descobrir sua teoria, organizá-la, fundamentá-la, revê-la e destruí-la ou construí-la de novo”.

Nesta direção, com base nas narrativas dos docentes, elencamos no Quadro 18 as atividades desenvolvidas no espaço/tempo da coordenação pedagógica e

apresentamos indicadores que subsidiaram a caracterização da prática do coordenador no contexto escolar.

Quadro 18 - A prática pedagógica da coordenação

Indicador	As narrativas docentes nas atividades de coordenação
Caracterização da prática pedagógica de coordenação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discutimos sobre as aprendizagens dos alunos, fazemos conselhos de classe, fazemos estudos, elaboramos planejamentos. (Prof.^a Jacarandá). ▪ Formação continuada, estudo, conselho de classe, planejamento das aulas e preparação de material. (Prof.^a Pequizeiro). ▪ São feitos estudos, suportes pedagógicos, debates, preparação de material. (Prof.^a Jatobá). ▪ Estudos pertinentes ao pedagógico, preparo e organização de materiais e planejamentos específicos por turma. (Prof.^a Baru). ▪ Formação continuada, planejamentos, orientações, compartilhamento de ideias e conselho de classe. (Prof.^a Copaíba).

Fonte: elaboração própria (2020), a partir da pesquisa de campo (2020).

As percepções listadas pelas professoras, quanto ao trabalho da coordenação, acentuam um exercício detalhado de planejamento, estudo, diálogo, orientação e acompanhamento de um efetivo projeto de formação. As docentes percebem e registram o trabalho coletivo realizado nos espaços das coordenações, de interação entre professores e coordenadores com empenho mútuo.

No DF, a formação continuada dos profissionais da educação deve contribuir para a melhoria dos processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. A perspectiva assumida é do desenvolvimento profissional docente que contempla, além da formação, a valorização profissional e a melhoria das condições de trabalho num *continuum* que possibilita a revisão das trajetórias docentes de forma crítico-reflexiva. (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 22).

As ações que se desenvolvem na escola, a partir do processo da coordenação, revelam que a prática educativa se caracteriza pela coletividade de ações educativas e pedagógicas. Os docentes também caracterizaram o trabalho da coordenação pedagógica, e as professoras Jacarandá e Jatobá registraram o papel do docente nesses momentos de coordenação:

O papel de cada professor é contribuir com as discussões, socializar experiências, conduzir estudos de acordo com a afinidade por área de conhecimento e se sentir à vontade, assumir funções de acordo com as demandas do grupo. (Prof.^a Jacarandá).

Busco a participação efetiva nos debates. (Prof.^a Jatobá).

Esses depoimentos se coadunam com as ideias de Freire (1996, p. 39), haja

vista que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Desse modo, as docentes compreendem e valorizam os instantes da coordenação, de modo ativo e participativo, e compreendem o procedimento da coordenação como um trabalho competente, como algo bom para seu fazer pedagógico, com ações construtoras de saberes.

Ele utiliza de todos os recursos que dispõe – recursos que estão presentes ou que se constroem nele mesmo e no entorno – e o faz de maneira crítica, consciente e comprometida com as necessidades concretas do contexto social em que vive e desenvolve seu ofício. (RIOS, 2010, p. 26).

Tais qualidades docentes corroboram o exercício da coordenação pedagógica com direcionamento dos recursos que possui para efetivar sua ação na escola. As ações das coordenadoras orientam e sustentam o processo de formação continuada em serviço, pela prática social dos educadores com teorização sobre a prática que se desenvolve na escola. A formação na escola é o ponto de partida para os momentos da coordenação. Acerca dessa prática, Canário (2006, p. 17) diz que:

[...] aquela que muda os processos de interação social dentro da escola, o que no caso específico dos professores, significa substituir uma cultura fortemente individualista por uma cultura baseada na “colaboração” e no trabalho em equipe, só possível em um plano de autonomia e de lógica de projeto.

Nesse aspecto, a coordenação pedagógica representa uma construção coletiva, a exemplo das professoras interlocutoras que participaram do estudo coletivo, dos relatos de experiências entre os colegas e do planejamento em grupo. As coordenadoras têm consciência que todo envolvimento na coordenação corresponde ao processo de formação continuada na escola. No quadro abaixo, trazemos apontamentos sobre o desenvolvimento da formação continuada na prática educativa das coordenadoras pedagógicas, oferecendo visões analíticas em relação aos acontecimentos presentes no espaço/tempo da coordenação.

Quadro 19 - Desenvolvimento das coletivas pedagógicas

Indicador	Desenvolvimento da coordenação e o processo de formação
Desenvolvimento da formação continuada na escola	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A coordenação <u>realiza formação continuada de acordo, inclusive, com as demandas deles, do que eles mais necessitam</u> e também de acordo com as demandas das avaliações que são feitas, institucionais. <u>Onde os professores estão precisando de uma formação para trabalhar melhor</u> (CP Braúna). ▪ Realizamos a formação continuada dessa forma: <u>fazendo levantamento das necessidades educacionais das crianças e das necessidades da área em que o professor atua</u>. Após disso, <u>fazendo esse levantamento</u>, alguém da coordenação, da gestão, da equipe pedagógica também faz o estudo e traz o estudo para os professores, ou <u>a gente traz alguém de fora, especializado</u> (CP Braúna). ▪ <u>A gente tem estudo</u>. A caixa da educação matemática, quais são os eixos que envolvem? Qual o fundamento disso? Como é que isso se pratica? Então a gente tem como instrumento, como estratégia, a caixa matemática, por exemplo. <u>Então cada ano a gente vai tentando fazer, de alguma forma, com que o professor (inaudível). Quando eu cheguei em 2014, elas estavam estudando</u> muito a ficha escalonada. <u>No ano seguinte</u>, elas estavam trabalhando muito a questão da construção da ideia do número. <u>No ano passado</u>, a gente já conseguiu, por conta dos anos, fazer uma compilação das possibilidades de exploração de cada material da nossa caixa. <u>Então cada vez a gente vai trabalhando tanto a teoria</u>, que é importante porque faz bem, quanto a prática. Então, como que eu vou fazer isso? Aí a gente vai nessa teoria e prática ajudar na formação para ele atuar em sala. (CP Acácia).

Fonte: elaboração própria (2020), a partir da pesquisa de campo (2020).

A formação continuada na escola, centrada na prática pedagógica dos docentes, constitui-se como *locus* de aprendizagem que possibilita a ampliação dos conhecimentos sobre a docência a partir da discussão teórica baseada na prática. Percebemos que o foco do espaço e tempo da coordenação consiste na identificação e na discussão dos problemas que interferem no processo de aprendizagem e representa um momento oportuno e bem complexo porque, “[...] 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” (FRANCO, 2008, p. 128).

Consideramos importante o processo de formação continuada acontecer na própria escola por meio de estratégias metodológicas, tais como: palestras, rodas de conversa, relatos de experiência, leitura e discussão de textos, oficinas, entre outras estratégias. A reflexão sobre a prática é a tônica das coletivas, com aprofundamento de questões específicas da escola, que incidem diretamente no processo pedagógico. Portanto, o trabalho da coordenação no âmbito da escola exige planejamento e acompanhamento da execução do processo didático-pedagógico da instituição. Como confirma Dantas (2007, p. 62):

[...] a “formação” é o processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que exige: a) do professor: disponibilidade para a aprendizagem; b) do processo formativo: que possibilite um aprendizado; e c) do sistema escolar no qual se insere como profissional: condições para continuar aprendendo.

Nesse sentido, o trabalho do coordenador pedagógico requer familiaridade com as demandas da escola e das lacunas do corpo docente e planejamento conectado com os professores, para não cair no equívoco de trazer discussões de textos desconectados dos problemas de sala de aula. A coordenadora Acácia aprofunda esses pontos, ao relatar que:

A gente constrói isso com as expectativas no início do ano [...]. Aí mediante isso a gente ia intercalando essas formações com as nossas observações também, mas, em geral, os professores sabem do que é que a gente vai estar tratando. Tem as demandas do SOE e da equipe de apoio de aprendizagem, que também, às vezes, querem passar, fazer alguma formação no grupo, porque elas veem necessidade e a gente tem tido nos últimos anos também muitas sugestões da secretaria. Ela tem a cada que colocar, tanto que esse ano no primeiro trimestre cheio de sugestões para as coletivas. No nosso caso, eu entendo fazer isso enquanto rede, mas a gente já tem uma avaliação de que a gente tem que adaptar esses temas à nossa realidade, porque estudar puramente, secamente, só o regimento interno. (CP Acácia).

A análise da narratividade demonstra que a coordenadora pedagógica desenvolve um leque de planejamentos relevantes para o bom andamento das ações na escola. Para a formação, tem-se um planejamento de acordo com as necessidades do grupo.

Outro aspecto externado pela coordenadora Braúna diz respeito à importância do planejamento entre coordenadoras para atuar com o grupo de educadores no processo de formação:

Na verdade, eu estava mais no auxílio do planejamento dessa formação, mais na leitura de texto, na discussão deles, na organização de slides de material pedagógico. A necessidade dos docentes e dos discentes, o que foi identificado como maior necessidade era o que mais incentivava a formação continuada. Tem muita coisa. Tem opções metodológicas mesmo, porque parece que teve uma época em que as pessoas abandonaram as metodologias e aí virou um caos. Então trabalhar uma sequência didática é uma necessidade grande, o que seria uma sequência didática, por onde iniciar uma sequência didática. Também a relação professor e aluno, a relação aluno e aluno, são temas sempre muito importantes. A importância da ludicidade na hora de você trabalhar algum conteúdo, a interdisciplinaridade. Tem muitos assuntos que são sempre relevantes e que a gente tem que estar sempre renovando. (CP Braúna).

De acordo com a coordenadora Braúna, no processo de formação são

desenvolvidas ações planejadas e com posicionamentos de tarefas bem elaboradas e idealizadas: “no auxílio do planejamento, com a leitura e discussão de textos, na organização de slides e de material pedagógico”. Isso implica dizer que a coordenação elabora planos comuns entre elas e que percebem a importância da relação docente e discente. Para a qualidade de uso do horário reservado à formação, a coordenação procura ouvir as professoras para, então, trabalhar as necessidades sinalizadas pela relação docente e discente.

Nesse processo de formação continuada de professores na escola, as coordenadoras Braúna e Acácia abordam as vantagens do modelo de formação presente na escola:

Não tem desvantagem na formação continuada. A formação continuada é vantajosa sempre, porque eu falei para você no início da entrevista, vou fazer trinta anos de secretaria agora. Eu me sinto aprendendo todos os anos, então não dá para ficar sem a formação continuada. Sem a formação continuada a educação estagna. (CP Braúna).

Eu só vejo as vantagens. A desvantagem é que a gente quer mais tempo para poder, porque tem profissionais que vêm sem nenhuma base e têm profissionais que vêm sem a abertura para aprender, sem a abertura para trocar, para crescer, que é o perfil da escola. As professoras, mesmo antigas, que eu considero maravilhosas, são professoras nota mil no diálogo e na prática delas, na fala delas você vê, “eu não sei, preciso aprender”, “isso eu não sei, eu tenho que trocar”. Eu ensino e eu aprendo todo o tempo. Existe essa coisa de sempre estar em formação, mesmo as que já estão com quase trinta anos de magistério, que estão faltando dois ou seis meses para se aposentar, na semana pedagógica a fala da professora para o grupo é: “aqui a gente está sempre aprendendo”. (CP Acácia).

Diante do exposto, cabe a seguinte reflexão: a formação continuada na escola se articula criticamente com os conhecimentos teóricos e práticos, indicando uma formação que confronta teoria e prática, como troca de experiências, e também como processo contínuo, pois sempre há o que aprender. Nessa interação, concordamos com Libâneo (2004, p. 85) ao afirmar que “[...] a interação entre o trabalho dos professores e coordenador pedagógico proporciona a formação de uma cultura voltada para o diálogo, para a participação e para a busca conjunta por soluções que melhorem a prática educativa”. Dessa forma, propicia-se um hábito coletivo de perceber as coisas, de pensar os problemas e de encontrar soluções.

Compreendemos, igualmente, que a essência do trabalho da coordenação pedagógica é a formação continuada na escola, com trabalho do dia a dia, de monitoramento constante das práticas em sala de aula. Compete aos coordenadores implementar ações para o processo formativo no espaço/tempo da coordenação. A

CP Acácia, referindo-se a esse fato, descreve:

Quando eu cheguei, ela já tinha essa organização da coordenação por ano. Elas já tinham a questão da coordenação coletiva, sempre. O que eu acho que eu consegui colocar é essa coisa dessa materialização para o dia a dia do semanário, vincular, interdisciplinar os conteúdos de cada ano, fazer com que o professor entendesse onde que é está trabalhando nos projetos, se ele atinge o eixo de língua portuguesa, como é que ele está trabalhando a educação na matemática, os jogos e a caixinha matemática, ele atinge os eixos de matemática. Porque, às vezes, havia a compreensão de que ele tinha que trabalhar os eixos e tinha que trabalhar os projetos da escola. Aí não dá. Os projetos da escola usam a estratégia para desenvolver o currículo. Em todo o tempo que eu tive, eu sempre procurei trabalhar isso também. (CP Acácia).

Esse relato evidencia uma cultura pedagógica de formação presente na escola, com “organização da coordenação”. Com o passar do tempo, cada coordenador consegue implementar ações próprias no seu trabalho. A “materialização para o dia a dia do semanário, vincular, interdisciplinar os conteúdos de cada ano”, consiste em ações de percepção de um trabalho extenso da coordenação.

A CP Braúna declara a importância do coordenador na escola, da continuidade do trabalho e da organização do seu trabalho:

Por mim, pessoalmente, nesse processo formativo, de iniciativa minha, eu não estou me lembrando agora. Eu trabalhei mais na necessidade que foi estabelecida no coletivo. Essa estrutura de coordenação, a gente quando chegou já existia, que é muito fruto das meninas anteriores e aí [nome da diretora] foi muito atuante sempre nisso, nessa organização, nessas estratégias pedagógicas de como fazer, então essa organização é uma coisa que a gente já chegou com ela aqui. Às vezes, a gente faz alguma modificação para ficar com a nossa cara. Por exemplo, sempre dividiu. Uma coordenadora cuidava de um ano, outra coordenadora cuidava de outro ano. A gente deu uma mesclada nisso. Isso foi iniciativa nova, trabalhar, às vezes, junto, a coordenação inteira com toda a alfabetização, com todo o quarto e quinto ano. De acordo com a necessidade do grupo naquele ano, a gente também pode estabelecer e implementar alguma mudança, mas, realmente, o esqueleto da formação e da coordenação existente nessa escola (metáfora para dizer que a preocupação com a formação existe), quando eu entrei aqui já estava. Ela é adaptável de acordo com o perfil de cada aluno, mas é fortalecido esse espaço da coordenação aqui. Eu acho que se não fosse, a escola não teria resultados bons junto às crianças. Eu não estou falando de dados, de notas, de prova, de nada disso, eu estou falando de crianças que saem dessa escola e que se encaixam em todas as escolas. Se for para uma particular, se encaixa. Estou falando de diretor de outra escola pública que faz questão de que os nossos alunos sejam encaminhados para lá, porque eles facilitam o aprendizado dos outros. Isso é fruto de um trabalho que não é de um ano para o outro. A gente tenta, realmente, dar continuidade e fortalecer um trabalho que já tem. Então implementações de coisas realmente novas foram poucas, mas eu penso que a outra coordenadora implementou algumas coisas realmente novas, mas eu junto com ela tentei fortalecer esses momentos. (CP Braúna).

Notamos que as propostas pedagógicas da coordenação refletem ações positivas na escola, com bons resultados no processo de ensino e aprendizagem, pois o depoimento indica que, “de acordo com a necessidade do grupo”, “pode estabelecer e implementar alguma mudança”, e isso é possível pela continuidade do trabalho da coordenação. Outro ponto interessante desse relato é a abordagem sobre “o esqueleto da formação e da coordenação existente nessa escola”, que traz uma metáfora para dizer que a preocupação com a formação existe e que, “se não fosse” um trabalho bom de coordenação, “a escola não teria resultados bons junto às crianças”. Então, no excerto fica explícito que o êxito escolar está associado ao trabalho da coordenação, que “é fruto de um trabalho que não é de um ano para o outro”, mas que realmente é uma realização de um trabalho que “dá continuidade e fortalece um trabalho que já tem” na escola.

Por conseguinte, o trabalho da coordenação pedagógica precisa ter iniciativa consistente de acompanhamento. Na escola pesquisada, as coordenadoras pontuaram a existência do acompanhamento do trabalho da coordenação:

A gestão acompanha o trabalho da coordenação na escola. Existe, nos últimos três anos, coordenador intermediário. Ele tem reuniões com todas as pessoas da coordenação. Eles fazem uma visita à escola para poder saber de alguma demanda, mas os temas que eles tratam são interessantes, mas, por exemplo, cada escola tem seu contexto. Às vezes, eles vão com uma demanda. No ano passado, eles apresentaram um projeto interventivo de reagrupamento como a grande novidade. O negócio está na rede desde 2008, 2007. É um negócio que aqui a gente está querendo outras coisas. Eu já estou em um ponto que eu já não quero mais reagrupamento, nem interventivo, porque eu acho que há uma outra estratégia que vai atingir os meninos, mas são estratégias pedagógicas que você vai estudando, você vai vendo, porque você vê uma contradição quando você entra em turma pelo nível de aprendizagem. É meio contraditório, entendeu? (CP Acácia).

Nesse segmento, a coordenadora compreende que há acompanhamento do seu trabalho pela “gestão” escolar e pelo “coordenador intermediário” – profissional lotado nas Gerências de Educação Básica (GEB) da Coordenação Regional de Ensino (CRE). A atuação desse coordenador visa a realizar um trabalho integrado na rede e se ocupa, ainda, de planejar, executar e avaliar a implementação da Proposta Pedagógica com os pressupostos teórico-metodológicos, além de proporcionar momentos específicos para atendimento às unidades escolares com suas respectivas demandas. A coordenadora entende que “cada escola tem seu contexto” e tece críticas ao Currículo em Movimento, declarando uma rejeição ao “projeto interventivo

de reagrupamento⁸”, por acreditar que “há uma outra estratégia que vai atingir os meninos”. Essa relação vislumbra uma contradição imposta pela legislação Distrital para o enfrentamento da competência ao coordenador pedagógico que deve desenvolver e/ou organizar as ações para “dar suporte técnico-pedagógico ao planejamento, desenvolvimento e avaliação do Projeto Interventivo e do Reagrupamento” (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 28).

Assim, as coordenadoras pedagógicas da escola percebem o acompanhamento do trabalho da coordenação, bem como reconhecem a necessidade da escola em trabalhar as temáticas no processo de formação, no espaço e tempo da coordenação. As experiências vividas pela coordenação em seu processo de atuação interferem no modo como desenvolvem o seu trabalho e a complexidade das situações nas coletivas com os docentes. Tais ações determinadas, planejadas e conscientes para o fazer pedagógico ratificam que “[...] somente a reflexão e o diálogo vão fortalecer a concepção da Educação como uma tarefa que exige complementaridade de saberes, o respeito pelos conhecimentos do outro e o reconhecimento dos próprios limites” (ALARCÃO, 1996, p. 19),

Destarte, na perspectiva dos momentos das coletivas pedagógicas, a coordenação se constitui em um processo constante de organização, planejamento e formação continuada, conforme detalhamos na figura 8, para particularizar a formação continuada docente no espaço escolar e a influência da coordenação pedagógica nessa ação.

Figura 8 - O processo dinâmico da coordenação pedagógica na escola

⁸ Para a SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014b), o **Projeto Interventivo** (PI) é um projeto específico que parte de um diagnóstico e consiste no atendimento imediato aos estudantes que, após experimentarem todas as estratégias pedagógicas desenvolvidas nas aulas, ainda evidenciem dificuldades de aprendizagem. Já o **Reagrupamento** é uma estratégia de trabalho em grupo, que atende a todos os estudantes, permitindo o avanço das aprendizagens a partir da produção de conhecimentos que contemplam a possibilidade e a necessidade específica de cada estudante, durante todo o ano letivo, com mediação entre pares, pois os próprios estudantes auxiliam uns aos outros na socialização de saberes e experiências.



Fonte: elaboração própria (2020), a partir da pesquisa de campo (2020).

A ilustração acima retrata o real trabalho do coordenador pedagógico na escola pesquisada, a qual apresenta um dinâmico trabalho coletivo-pedagógico de planejamento, organização e formação no espaço/tempo da coordenação. As coordenadoras exercem uma articulação, organização e planejamento de forma que sustenta as bases do processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, a escola representa um organismo dinâmico que transforma as coletivas pedagógicas em formação, de modo que o trabalho efetivo do coordenador, em parceria com os docentes e discentes dão suporte ativo na mediação pedagógica.

As coletivas pedagógicas operam como ciclo dinâmico que apresenta diferentes estágios para a formação continuada e para atuação docente no espaço da aula. Nesse processo, dentro da escola, as coletivas são projetadas em busca da maior eficiência. Pelo ciclo dinâmico, ou seja, pelas coletivas semanais, é possível construir e planejar as ações.

Diante de todos os argumentos desvelados por meio das análises, reconhecemos quão significativo é o espaço/tempo da coordenação. Além de fortalecer competências e habilidades, esse espaço/tempo se reflete no desenvolvimento da criticidade e da autonomia pedagógica. Por essas razões, a formação continuada na escola sustenta um trabalho de flexibilidade crítica a respeito da prática pedagógica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo que ora concluímos, intitulado “O trabalho da coordenação pedagógica na formação continuada de professores em serviço”, propusemos como objetivo geral **desvelar o trabalho da coordenação pedagógica na formação continuada de professores em serviço**. Para alcançar esse propósito, propusemos: caracterizar, no âmbito da história da educação, o nascimento do coordenador pedagógico; delinear a organização do trabalho da coordenação pedagógica e analisar a formação continuada de docentes no espaço escolar e a sua influência nessa ação. Além disso, como indicado no início, o caminho percorrido neste estudo envolveu, indiretamente, meu trabalho pedagógico, como ponto de partida, com real significado sobre quem é o coordenador da escola, sua atuação e as relações e acontecimentos referentes à formação continuada docente centrada na unidade escolar.

Nesse trajeto, muito além de apresentar explicações para as questões e intenções que nos motivaram, percebemos as discussões na produção acadêmica acerca do trabalho da coordenação pedagógica no estado do conhecimento, que auxiliou tanto na leitura da realidade dos discursos na comunidade acadêmica quanto no que concerne à aprendizagem da escrita. Destarte, foi possível sistematizar aspectos teóricos sobre o trabalho pedagógico, a natureza e a especificidade do exercício da coordenação pedagógica, bem como tratar da constituição histórica e política dessa função no DF. Todo esse estudo foi embasado em documentos e Portarias da Secretaria de Educação do Distrito Federal, como visto no terceiro capítulos.

A partir dessa problemática, conceber um entendimento sobre a formação continuada dos docentes no espaço escolar, conforme abordamos no 4º capítulo, foi fundamental para reafirmar a relação da coordenação pedagógica e a formação continuada em serviço, bem como para ratificar a importância das 15 horas de prática formativa na escola, além de confirmar os horizontes promissores que tais ações permitem vislumbrar.

Ademais, a escolha do aporte metodológico, descrito no capítulo 5, tornou-se essencial para obtenção dos resultados. A abordagem qualitativa, sob orientação da Análise de Discurso Crítica (ADC) e consolidada por meio das técnicas de coleta e de geração de dados, possibilitaram o conhecimento empírico necessário para que

entendêssemos o trabalho da coordenação pedagógica na formação continuada na escola.

No capítulo 6, analisamos detalhadamente o sentido da percepção dos professores acerca do trabalho da coordenação e as apreensões dos coordenadores sobre os professores no contexto de formação continuada. Por meio da observação participante no horário de coordenação, fizemos duas entrevistas e aplicamos sete questionários, com o uso das categorias analíticas da Representação de atores sociais, da Interdiscursividade, da Avaliação e da Metáfora.

Concluimos que o coordenador pedagógico da escola, no âmbito do Distrito Federal, apresenta característica peculiar à docência no que se refere à possibilidade de ser escolhido no primeiro dia de aula de cada ano letivo, com apontamentos que qualquer docente efetivo e licenciado pode atuar na função de coordenação que resume em prontidão docente no simples levantar de mãos dos colegas. Isso pôde ser visualizado por meio do Quadro 13 (p. 97) no 5º capítulo, o qual foi destinado às análises. O fato de a Secretaria de Educação do Distrito Federal não instituir uma carreira para o coordenador pedagógico da escola faz com que o cotidiano docente institua um conjunto de critérios abstratos para a escolha da função da coordenação. Tal fato foi percebido e corroborado, notadamente, a partir da análise da Representação de Atores Sociais, bem como pelos diversos elementos linguístico-textuais presentes nos discursos das coordenadoras e das professoras.

Desse modo, constatamos um real descompromisso para com a coordenação pedagógica – tão importante na escola –, haja vista a instabilidade da função, a inexistência de carreira, a falta de gratificação específica para o cargo/função e, por conseguinte, a precarização da profissão. Somam-se a isso a ausência de quesitos específicos de formação e as oscilações no estabelecimento do tempo exigido para atuar na coordenação pedagógica da escola, visto que a escolha do coordenador se resume à prontidão do profissional, de modo que basta ele ser docente, aceitar o convite da gestora, ou ser indicado pelos colegas que acreditam na capacidade dele para exercer a função. Além disso, o coordenador pedagógico na escola almeja por melhores condições de identidade para, de fato, responder aos compromissos: articulação do Projeto Político Pedagógico, momentos coletivos de reflexão, trocas de experiência, formação continuada e demandas relacionadas ao acompanhamento pedagógico.

Pela relevância social desse profissional na escola, entre os horários de

regência e de coletivas pedagógicas, a atuação da coordenação ocorre como espaço de construção coletiva de saberes, de modo a possibilitar a formação continuada. Foi possível perceber, ainda, que a escola assegura o espaço/tempo coletivo de sistematização visando à organização do processo de ensino e aprendizagem. Isso acontece em virtude da valorização que os docentes atribuem ao trabalho assíduo e comprometido da coordenação pedagógica na escola, que, com o professor, prioriza a formação.

Logo, parece certo dizer que a prática social da coordenação se efetiva numa ação recíproca com os docentes, para o fortalecimento da democratização do trabalho pedagógico que prioriza a participação consciente e responsável de todos os envolvidos nas decisões e no planejamento para o bom funcionamento da escola.

Além disso, a troca entre os pares, a articulação com a formação, os projetos de trabalho e o estudo coletivo se encaminham como avanço na atuação pedagógica de coordenação. Há, nessa conjuntura, um processo formativo no espaço escolar, em que se realizam planejamentos, trocas de experiência, atendimentos com aluno, estudos de cada projeto da escola, estudos da rotina pedagógica e estudos sobre educação inclusiva com diálogo e avaliação.

Com base no exposto, acreditamos que o espaço/tempo da coordenação pode, ainda, representar maior valor pedagógico com fortes indicadores das atribuições prescritas pela legislação no Distrito Federal, para o desenvolvimento de nomear o agente coordenador para o trabalho na escola, fundamentado pela integralidade de trabalho colaborador, orientador, provedor, articulador e acompanhador. Afinal, as qualidades do docente para atuar na coordenação pedagógica da escola devem advir de critérios fortes e ponderados para que se exerça com competência a função.

Em face dessas discussões e análises, considero este estudo relevante para valorização das práticas da coordenação pedagógica na escola e para projetar luz sobre o processo de formação continuada em serviço, de modo a beneficiar a qualidade dos encontros coletivos na unidade escolar. A relevância da pesquisa se assenta, também, nas contribuições para o desenvolvimento da docência a partir da percepção das práticas de formação no espaço/tempo da coordenação na escola, sustentando, dessa forma, concepções que mantêm relações equilibradas na prática docente. Vale ressaltar que esta dissertação contemplou alguns aspectos do trabalho da coordenação, havendo outros a serem desenvolvidos na continuidade da pesquisa.

Por fim, quanto ao **produto da pesquisa**, publicamos o capítulo “Coordenação

pedagógica escolar e os desafios da avaliação da aprendizagem” (LOBO; NASCIMENTO; DANTAS; MENDES, 2020) no livro (*E-book*) Série Educar – Volume 42 – Reflexões⁹. Esse estudo apresenta discussão teórica e análise da participação da coordenação pedagógica no processo de acompanhamento da avaliação das e para as aprendizagens escolares. Temos, também, dois artigos em construção, um intitulado “O trabalho do coordenador pedagógico nas produções desenvolvidas na Academia”, o qual irá compor o livro “Docência Superior: tarefa para profissionais”. O outro, denominado “O trabalho do coordenador pedagógico nas produções desenvolvidas na Academia”, irá compor a coletânea “Docência Superior: tarefa para profissionais”, a ser organizada por minha orientadora. Salientamos também, que está prevista a publicação desse estudo em outra coletânea organizada por minha orientadora referente as dissertações de mestrado de seus orientandos.

⁹ Disponível no *site* da Editora Poisson pelo seguinte link: <https://poisson.com.br/2018/produto/serie-educar-volume-42-reflexoes/>

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.
- ALARCÃO, Isabel. Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 119-127, jan./abr. 2009.
- ALMEIDA, Maria Isabel. Formação contínua de professores. **Programa Salto para o Futuro**, v. 13, ago. 2005.
- ALMEIDA, L.R. Um dia de um coordenador pedagógico de escola pública. In PLACCO, V. M. N. S. ALMEIDA, L. R (Orgs). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 21-46.
- ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da Educação**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, Catarina Pereira de. **O trabalho conjunto entre docentes: uma possibilidade de mudanças na prática pedagógica**. 2010. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- BANDEIRA, Monique Vieira Amorim. **As implicações da formação continuada na prática pedagógica dos professores que atuam nas turmas de 2º bloco do 2º ciclo para as aprendizagens em escolas públicas da CRE de Planaltina-DF**. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2019.
- BARROS, Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira. **Formação continuada: contributos para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar**. 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13 jun. 2019.
- BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, 17 maio 2005. p. 1
- BRASIL. **Caderno de Avaliação das Metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Brasília: ANPAE, 2018.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro**: das promessas às incertezas. São Paulo: Artmed, 2006.

CANDAU, Vera. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: CANDAU, Vera. M. (org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

CARVALHO, Ademar de L. **Os caminhos perversos da educação**: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá: EdUFMT, 2005.

CARVALHO, A. L. A mediação do trabalho pedagógico na escola: a práxis da coordenação pedagógica. *In*: CARVALHO, A. L. (org.). **Coordenação Pedagógica**: princípios, prática e utopia. Curitiba: CRV, 2017. p. 116-129.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Parecer nº 360, de 30 de junho de 1997. **Coletânea de Normas do Conselho de Educação do DF**. Brasília, 1997.

CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Sobre importâncias: a coordenação e a co-formação. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 37-47.

DANTAS, O. M. A. N. A. **As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DISTRITO FEDERAL. Fundação Educacional do Distrito Federal. Departamento de Pedagogia. **Currículo da Educação Básica das escolas públicas do Distrito Federal**. Brasília: FEDF, 1993.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento Geral de Pedagogia. **Cadernos da escola candanga**: diretrizes operacionais, coordenação pedagógica. Brasília, n. 1, 1996.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento Geral de Pedagogia. **Cadernos da escola candanga**: fundamentos político-pedagógicos. 2. ed. Brasília, n. 1, 1997.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo da Educação Básica das escolas públicas do Distrito Federal**: Ensino Fundamental: 1ª a 4ª série. Brasília: SEDF, 2000.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento Geral de Pedagogia. **Documento-Síntese norteador para implementação do Ciclo Básico**

de Alfabetização (CBA). Brasília, 1991

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

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação Distrito Federal. **Portaria de nº 03, de 06 de janeiro de 2020.** Brasília, DF, 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em movimento da Educação Básica:** Ensino Fundamental Anos Iniciais. Brasília: SEEDF, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica:** Pressupostos Teóricos. Brasília, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo para as aprendizagens:** BIA e 2º bloco. Brasília, DF: SEEDF, 2014c.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes pedagógicas**

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação pedagógica:** Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas. Brasília, DF: SEEDF, 2014c.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 37.140, de 29 de fevereiro de 2016.** Dispõe sobre a estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que especifica e dá outras providências.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do DF. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** 6. ed. Brasília-DF, 2019.

DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 16. Portaria nº 03 de 06/01/2020

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** São Paulo: Cortez, 2014.

DUTRA, Priscila Pereira. **O pulsar pedagógico:** estratégias e desafios de uma coordenadora na formação de professoras. 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2014.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERNANDES, R. C. A. **Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica:** uma teia tecida por professoras e coordenadoras. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2007.

FERNANDES, R. C. de A. Educação Continuada de professores no espaço-tempo da

coordenação pedagógica: avanços e tensões. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **A Escola mudou. Que mude a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade** [online], v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 jun. 2020.

FIGUEIREDO, Aurenny, G. C. A escola como espaço de formação pedagógica do professor. In: CARVALHO, A. L. (org.). **Coordenação Pedagógica: princípios, prática e utopia**. Curitiba: CRV, 2017. p. 71-92.

FRANCO, Maria Amélia S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo. Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórico como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L.R.; CHRISTOV, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 17-24

GADOTTI, M. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório**. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2003

GAMBOA, Sílvio S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2. Ed. Chapecó: Argos, 2014.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 9-16.

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

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

GIL, Antônio. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Gonçalves, de Oliveira L. **O coordenador pedagógico e sua identidade profissional: entre o pensado e o concreto**. 2019, 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, DF, 2019.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JUNIOR, Celestino Alves da Silva. Apresentação. GATTI, Bernadete Angelina; et al. **Por uma política nacional de Formação e professores**. 1ª Edição. Editora UNESP. São Paulo, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para que?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Heccus, 2018.

LOBO, Lucineide Alves Batista; NASCIMENTO, Rosângela da Vitória; DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto; MENDES, Solange Alves de Oliveira. **Coordenação pedagógica escolar e os desafios da avaliação da aprendizagem. Série Educar**, v. 42, p. 36-45, 2020. Disponível em: <https://poisson.com.br/2018/produto/serie-educar-volume-42-reflexoes/>. Acesso em: 13 ago. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Eliza. Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2003.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André R.; RESENDE, Viviane M. **Análise de discurso crítica: Um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora UnB, 2017.

MARIN, A. J. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. In: COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M. A. A. **Formação Continuada**. Campinas: Papyrus Editora. Cadernos Cedes, 36, p. 13-20, 1995.

MEDEIROS, Danyela Martins. **Coordenação pedagógica: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF**. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, DF, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Revista Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

NASCIMENTO, R. V. **A formação continuada docente para uma práxis reflexiva**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, UNEB, 2008.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote: 1992.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

OLIVEIRA, Matildes A.T. A coordenação pedagógica exercida por não pedagogos. *In*: CARVALHO, A. L. (Org.). **Coordenação Pedagógica: princípios, prática e utopia**. Curitiba: CRV, 2017. p. 151-180.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In*: PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

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

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, U. A. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIRES, Edi Silva. **Coordenação pedagógica: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar**. 2014. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

PLACCO, V. M. N. S. **Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PLACCO, V. M. N. S. ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L T. Retrato do Coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. *In*: PLACCO, V. M. N. S. ALMEIDA, L. R (org.). **O coordenador pedagógico no**

espaço escolar: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 9-24.

PLACCO, Vera M. N. S. SILVA, S. H.S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. *In:* BRUNO, E. B. G; ALMEIDA, L.R.; CHRISTOV, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 25-32.

PRADO, Gilsete da Silva. **A formação continuada pela via do Coordenador Pedagógico.** 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

RESENDE, Viviane de Melo. RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica.** São Paulo: Contexto, 2006.

RIOS, Terezinha A. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

SAVIANI, Demerval. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. **Revista HISTEDBR** [on-line], Campinas, n. 3, jul. 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. **História do tempo e tempo da História:** estudos de historiografia história da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. F. da. A coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: o que temos e o que queremos. *In:* VEIGA, I. P. A. (org.). **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógico.** Campinas: Papyrus, 2007.

SILVA, Jeanny Meiry Sombra. **Diferentes caminhos para formação docente:** estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos. 2019. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SOUSA, Léiva Rodrigues. **A formação continuada de professores na escola mediada pelo coordenador pedagógico:** implicações no trabalho docente. 2014. 332 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Pará, Belém, PA, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura. **Ser "o faz-tudo" na escola**: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico. 2014. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2014.

TORRES, Suzana R. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? *In*: ALMEIDA, L. R. PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 45-51.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 16. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2019.

VIEIRA, Marizar da S. B. Dimensões e saberes da Coordenação pedagógica. *In*: CARVALHO, A. L. (org.). **Coordenação Pedagógica**: princípios, prática e utopia. Curitiba: CRV, 2017. p. 131-150.

VIEIRA, Josenia A. MACEDO, S. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. *In*: BATISTA JR., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira (org.). **Análise de discurso crítica para linguística e não linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2018.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Projeto de intervenção na escola**: mantendo as aprendizagens em dia. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

XAVIER, Josimara. **A formação continuada docente no espaço/tempo da coordenação pedagógica**. 2015. 166 f. Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

	<p>Universidade de Brasília (UnB) Faculdade de Educação (FE) Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/MP)</p>	
---	--	---

Tema da pesquisa: O trabalho da Coordenação Pedagógica na Formação Continuada de Professores em serviço.

Mestranda: Rosângela da Vitória Nascimento

Orientadora: Otília Maria da Nobrega Alberto Dantas

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada " O trabalho da Coordenação Pedagógica na Formação Continuada de Professores em serviço, que tem por objetivo central, desvelar o trabalho da coordenação pedagógica na formação continuada de professores se serviço. Esta investigação faz parte da pesquisa de Mestrado em Educação, realizada pela aluna Rosângela da Vitória Nascimento – mat. 18/0146653, orientada pela Professora Dr. Otília Maria A. N. A. Dantas. Sua participação nesta pesquisa consistirá em: observação participante, entrevista e aplicação de questionário. Esta pesquisa tem como previsão ser realizada por um período de três meses e nossa intenção é analisar o cotidiano escolar. Ao concordar em participar da pesquisa, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. O local e o horário em que acontecerão os encontros serão agendados previamente. 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:

Prof^a Dr. Dr. Otília Maria A. N. A. Dantas - otiliadatas@unb.br

Rosângela da Vitória Nascimento - rosangelavitoria.n@gmail.com (Cel: 99973-5725)

() Concordo em responder este questionário

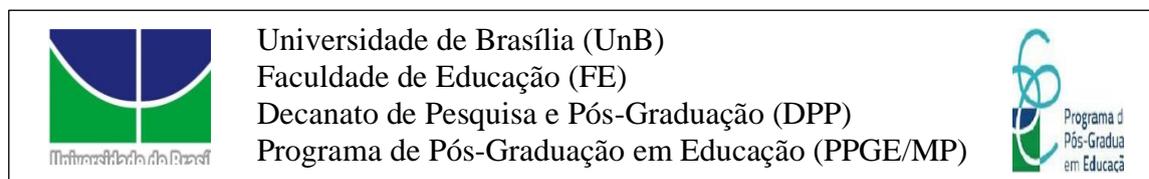
() Não concordo em responder este questionário.

Assinatura _____ CPF _____ Data: __/__/2020

Agradecemos sua colaboração.

Brasília-DF, 2020

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS



Tema da pesquisa: O trabalho da Coordenação Pedagógica na Formação Continuada de Professores em serviço.

Mestranda: Rosângela da Vitória Nascimento

Orientadora: Oflía Maria da Nobrega Alberto Dantas

Como o trabalho da Coordenação Pedagógica vem sendo desenvolvido no espaço formativo da

PARTE 1: CONTEXTUALIZANDO O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

1. Nome:
2. Idade:
3. Formação inicial:
4. Como você se tornou coordenadora pedagógica da escola?
5. Por que assumiu a função de Coordenadora Pedagógica?
6. Quantos ano(s), que atua na Coordenação Pedagógica Escolar? Esses anos de coordenadora foram nessa mesma escola?
7. Como foi seu primeiro ano de trabalho na Coordenação Pedagógica?
8. Para a execução do trabalho da coordenação pedagógica é importante se manter como coordenadora de um ano para o outro?

PARTE 2: CONTEXTUALIZANDO O ESPAÇO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

1. Quais práticas permeiam sua ação como coordenadora pedagógica?
2. Dentre essas atividades, o que mais gosta de fazer na escola, como coordenadora pedagógica?
3. Como planeja e organiza o espaço- tempo da Coordenação Pedagógica?
4. Quais dificuldades enfrenta, ou enfrentou para desenvolver o trabalho da coordenação pedagógica?
5. O que considera indispensável no trabalho da coordenação pedagógica pra realizar um bom trabalho?
6. O trabalho da coordenação pedagógica é importante na escola?
7. Existe algo que impede de ser a coordenadora que você gostaria de ser?

8. Os Gestores e o supervisor pedagógico exercem influência no trabalho da coordenação?

PARTE 3: CONTEXUALIZANDO O ESPAÇO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O TRABALHO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

1. Na escola tem se as horas de trabalho destinadas às atividades de coordenação pedagógica contra turno de regência? Como acontece essa coordenação e como é sua atuação nessas horas?
2. Quais atividades são desenvolvidas no coletivo da escola, no espaço e tempo da coordenação pedagógica?
3. Dentro das horas de trabalho da coordenação pedagógica realiza formação continuada?
4. Como e de que forma acontece a formação continuada docente no espaço/tempo da coordenação pedagógica?
5. Você acredita na possibilidade de haver formação continuada docente nesse espaço/tempo?
6. Você acha que a formação continuada é importante? O que ela possibilita?
7. Como que você sistematiza a formação nesse tempo e nesse espaço? Tem? Como ela é pensada? De onde surgem as temáticas?
8. Como você espera que seja a formação continuada no espaço/tempo da coordenação pedagógica? E como você percebe sua atuação enquanto formador dos professores?
9. Quais as ações implementadas por você para a realização dos momentos formativos no espaço/tempo da coordenação pedagógica?
10. A SEEDF oferece formação específica para exercer o papel de coordenador pedagógico? Você participa?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

	<p>Universidade de Brasília (UnB) Faculdade de Educação (FE) Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/MP)</p>	
---	--	---

Tema da pesquisa: O trabalho da Coordenação Pedagógica na Formação Continuada de Professores em serviço.

Mestranda: Rosângela da Vitória Nascimento

Orientadora: Oflia Maria da Nobrega Alberto Dantas

Como se dá o trabalho da coordenação pedagógica na formação de professores em

PARTE 1: CARACTERIZANDO O PERFIL DOCENTE

1. Nome: _____
2. Endereço: _____ Cidade: _____
3. E-mail: _____
4. Idade: _____ Tel. Cel.: _____
5. Situação Funcional:
 Efetivo ano de ingresso na SEEDF _____ Contrato
6. Quantos anos de experiência docente você têm? _____
7. Formação:

Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Curso:	Curso:	Curso:	Curso:
Ano de ingresso e conclusão:			
Instituição:	Instituição:	Instituição:	Instituição:

8. Quantos ano(s), que atua na docência nessa unidade escolar? _____

PARTE 2: CONTEXUALIZANDO O ESPAÇO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

1. Como é o trabalho da coordenação pedagógica na escola?

2. Quais atividades são desenvolvidas pelos coordenadores escolares?

3. O trabalho da coordenação pedagógica contribui para o seu trabalho docente? Por quê?

4. Você considera importante o trabalho da coordenação pedagógica na escola? Por quê?

PARTE 3: CONTEXUALIZANDO O ESPAÇO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O TRABALHO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

11. Como acontece as coletivas pedagógica na escola? Quais os dias e horário?

12. Quais atividades são desenvolvidas no coletivo da escola, no espaço e tempo da coordenação pedagógica? E qual o seu papel nessas horas?

13. Quais as vantagens e desvantagens das coletivas pedagógicas no espaço/tempo da coordenação pedagógica?

14. A coordenação pedagógica realiza formação continuada com os docentes na escola?

15. Como e de que forma acontece a formação continuada docente no espaço/tempo da coordenação pedagógica?

16. Quais temáticas são desenvolvidas no espaço/tempo da coordenação pedagógica? Como surgem essas temáticas?

17. Quais as ações implementadas pela coordenação pedagógica, durante o processo formativo no espaço/tempo da coordenação pedagógica?

18. A SEEDF oferece formação continuada para os docentes na rede? Você já participou?

19. Existe acompanhamento do trabalho docente? Justifique.

Grata pela colaboração.
Rosângela da Vitória Nascimento
Otília Maria da Nobrega Alberto Dantas

APÊNDICE D - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA ESCOLA

	<p>Universidade de Brasília (UnB) Faculdade de Educação (FE) Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/MP)</p>	
---	--	---

Tema da pesquisa: O trabalho da Coordenação Pedagógica na Formação Continuada de Professores em serviço.

Mestranda: Rosângela da Vitória Nascimento

Orientadora: Oflia Maria da Nobrega Alberto Dantas

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO NO ESPAÇO-TEMPO DA COORDENAÇÃO

Momentos	Questões a observar
<p>Terça e Quinta-Planejamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relação dos docentes; ✓ Acompanhamento da coordenação; ✓ Trabalho da coordenação pedagógica na escola;
<p>Quarta - Coletiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acolhimentos dos docentes; ✓ Como acontece as atividades de coordenação pedagógica; ✓ Papel da coordenação; ✓ Atividades desenvolvidas no coletivo da escola; ✓ Nível de participação e satisfação dos docentes; ✓ Como e de que forma acontece a formação continuada; ✓ Formato e organização das atividades; ✓ Práticas que permeiam a ação da coordenadora. ✓ Objetivos da atividade ficam evidenciadas.

APÊNDICE E – CONOGRAMA DAS OBSERVAÇÕES

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

Tema da pesquisa: O trabalho da Coordenação Pedagógica na Formação Continuada de Professores em serviço.

Mestranda: Rosângela da Vitória Nascimento

Orientadora: Oflia Maria da Nobrega Alberto Dantas

CRONOGRAMA DAS OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES EM SALA DE AULA

DATAS	DIAS	1º SEMESTRE 2020/ SEQUÊNCIAS DAS OBSERVAÇÕES
		ACONTECIMENTOS PEDAGÓGICOS
TURNO MATUTINO E VESPERTINO		
03-02	Segunda	Escolha das turmas e escolha dos Coordenadores pedagógicos
04-02	Terça	Semana Pedagógica com todos os docentes/ PPP
05-02	Quarta	Semana Pedagógica com todos os docentes/ PPP
06-02	Quinta	Semana Pedagógica com todos os docentes/ PPP
07-02	Sexta	Semana Pedagógica com todos os docentes/ PPP
TURNO VESPERTINO		
11-02	Terça	Planejamento com os pares
12-02	Quarta	Coletiva - Construção e socialização da Rotina Pedagógica Entrada Pedagógica Roda de conversa (Rodinha) Alguns pontos fundamentais para a boa condução da rodinha.
13-02	Quinta	Planejamento com os pares
14-02	Sexta	Entrevista com as coordenadoras (uma por vez)
18-02	Terça	Planejamento com os Pares
19-02	Quarta	Coletiva - Construção e socialização da Rotina Pedagógica (Continuidade) Leitura compartilhada Calendário Quanto Somos? Combinações Pauta ou agenda do dia Organização das salas Atividades extraclasse
20-02	Quinta	Planejamento Individual
03-03	Terça	Planejamento com os pares
04-03	Quarta	Coletiva-
05-03	Quinta	Planejamento Individual
10-03	Terça	Planejamento com os pares
11-03	Quarta	Coletiva com a Pedagoga da SOE Entregou um texto: Medicalização das diferenças funcionais, e questões para discussão em grupo

		Socialização dos grupos das questões. Debate a partir das questões do texto Normalidade e diversidade Diferença funcional – Deficiência Deficiência ≠ Saúde
12-03	Quinta	Planejamento Individual

APÊNDICE F – MATERIAIS DAS COLETIVAS PEDAGÓGICAS

	<p>Universidade de Brasília (UnB) Faculdade de Educação (FE) Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/MP)</p>	
--	--	--

Tema da pesquisa: O trabalho da Coordenação Pedagógica na Formação Continuada de Professores em serviço.

Mestranda: Rosângela da Vitória Nascimento

Orientadora: Oflia Maria da Nobrega Alberto Dantas



A escola planeja suas ações orientando-se pelo Currículo em Movimento do Distrito Federal, que está em consonância com os princípios norteadores da Base Nacional Comum Curricular. Pautamos nossa organização por meio de ações metodológicas expressas nos projetos e atividades permanentes, organizados em rotinas registradas em nossa Proposta Pedagógica.

Os projetos construídos pela escola visam articular o conhecimento prévio dos estudantes aos conteúdos formais, de maneira a desenvolver suas habilidades e competências de forma significativa.

PROJETO LIVROS CAINDO N'ALMA

Histórico

No ano letivo de 2005 o prédio da escola e sua biblioteca foram fechados para reconstrução. A escola passou a funcionar em condições precárias e espaços improvisados, sem uma biblioteca. No entanto, em 2006 o corpo docente decidiu que não deixaria de trabalhar com seu acervo literário. Selecionaram 15 autores de literatura infantil brasileira, organizando suas obras em caixas volantes. De uma situação adversa, surgiu aquilo que hoje constitui a espinha dorsal da Proposta Pedagógica da escola.

Objetivo principal:

- ▶ Promover a formação do leitor, escritor e falante competente, conhecedor de sua língua materna, para que exerça sua efetiva participação social, expressando-se e posicionando-se de maneira crítica e autônoma diante das diversas situações comunicativas formais ou informais, além de desenvolver o prazer pela leitura.

Objetivos específicos:

- Escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;
- Escolher livros para ler e apreciar;
- Interessar-se pela leitura de histórias;
- Familiarizar-se com a escrita, tanto por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de textos, quanto da vivência de situações variadas que requeira seu uso;
- Ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros textuais, orais e escritos e participando de situações em que possa vivenciar, ouvir e apreciar de outras pessoas (colegas, pais, grupos sociais);
- Desenvolver a prática de "uso-reflexão-uso" da língua materna em situações de produção e reestruturação de textos;
- Participar de situações variadas de comunicação, oral ou escrita, interagindo e expressando opiniões, sentimentos e relatos de acontecimentos;

- Interessar-se por escrever palavras e textos, mesmo que não seja de forma convencional; compreender o sentido das mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e as intenções do autor.
- Apropriar-se do conhecimento de diferentes autores (obras, biografia e estilo) ao longo da sua permanência na escola.
- Vivenciar encontros com escritores, ilustradores, contadores de histórias e artistas de diversas áreas.
- Ler textos de diferentes gêneros combinando estratégias de decifração com estratégias de antecipação, seleção, inferência e verificação;
- Participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar;

Metodologia:

- Conhecimentos literários (Aproximação das crianças ao gênero, características do gênero);
- Oralidade (rodas de conversas, debates, seminários, etc);
- Conhecimentos linguísticos (Ortografia e Gramática- contextualizada, análise, reflexão e uso da língua);
- Produção (individual, coletiva, em dupla, em grupo, etc) ;
- Reestruturação de textos (refacção) (pelos estudantes ou preparados);
- Leitura (Objetiva, Inferencial e avaliativa).

AUTORES ESTUDADOS POR ANO				
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Ziraldo	Jonas Ribeiro	Ruth Rocha	Silvy Orthof	Rubem Alves
Maurício de Sousa	Elias José	Tatiana Belinky	Eva Furnari	Ricardo Azevedo
Vinícius de Moraes	Telma Guimarães	Lúcia Pimentel Góes	Pedro Bandeira	Ana Maria Machado
Obras dos autores de Brasília				

GÊNEROS TEXTUAIS PARA SEREM TRABALHADOS DE FORMA SISTEMATIZADA NAS TURMAS.				
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Textos que sabemos de cor (Cantigas de Roda, parlendas, lenga-lenga)	Textos instrucionais (receita, bula de remédio, manual de instrução, regras de jogo).	Contos de Fadas (reconto e reescrita a partir de outro ponto de vista).	Fábulas (Produção de fábulas de autoria após a comparação das tradicionais com as modernas).	Contos (de assombração e popular) e crônicas (análise reconto e produção de autoria)
Poemas	Convite/ Bilhete (autoria)	Cartas/E-mail	Notícia (escrita de autoria a partir de pesquisas de dados e organização de informações).	Entrevista/ Memorial
Bilhete	Cartazes Educativos	Lendas	Sinopse de livros ou filmes, após ler um livro ou assistir um filme).	Diários e relatórios
Convite	Fábulas	Reportagens (escritas de manchetes)	História em Quadrinhos (reconto de fábulas ou contos e produção de autoria).	Poesias/poemas: Reescrita em prosa/prosa em poema e de autoria

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ESTUDO SISTEMATIZADO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

1. COMPARTILHAR COM AS CRIANÇAS A PROPOSTA DE TRABALHO:

Forne uma roda com as crianças e conversem sobre o gênero que será estudado e as atividades que serão desenvolvidas.

2. MAPEAR O CONHECIMENTO PRÉVIO DOS ESTUDANTES:

Apresente a situação de comunicação aos estudantes e proponha que escrevam um primeiro texto no gênero a ser estudado.

3. AMPLIAR O REPERTÓRIO DOS ESTUDANTES:

Elabore um conjunto de atividades de leitura, para aproximar os estudantes do gênero escolhido.

4. ANALISAR AS MARCAS DO GÊNERO:

Proponha aos estudantes a leitura de textos do gênero escolhido, levando-os à identificação das características do gênero bem como as expressões próprias de cada autor.

5. BUSCAR INFORMAÇÕES SOBRE O TEMA:

Pesquise e trabalhe com seus estudantes o tema que será abordado. É importante que dominem o conteúdo e a forma para que saibam o que dizer e como dizer.

6. PRODUZIR UM TEXTO COLETIVO:

Incentive a participação de todos, organize as falas, faça intervenções. Ajude o grupo a selecionar as ideias que podem ser incorporadas ao texto escrito.

7. ESCREVER UM TEXTO INDIVIDUAL:

Mobilize seus estudantes para a escrita individual. Retome a situação de produção e as marcas próprias do gênero.

8. FAZER A REVISÃO E O APRIMORAMENTO DO TEXTO:

Oriente os estudantes a ler, rereer, identificar os aspectos do texto que devem ser melhorados.

9. ANALISAR OS TEXTOS DOS ESTUDANTES:

Analise os textos da turma para encontrar padrões que precisam ser aprimorados (paragrafação, ortografia, pontuação, concordâncias, uso de letras maiúsculas, etc).

10. REESTRUTURAÇÃO COLETIVA DE TEXTO:

Após mapear as dificuldades da turma, escolha o texto de um estudante para que seja reestruturado coletivamente. Foque em uma ou duas dificuldades. Por exemplo: (paragrafação e pontuação), corrija o restante. Transcreva o texto para um cartaz, analise e faça as correções juntamente com a turma.

11. PUBLICAR OS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ESTUDANTES:

Organize os textos e escolha o portador mais adequado ao gênero.

CADERNO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

- ❖ Utilização: estabelecer uma rotina de produção e reestruturação por ano. Só aprende escrever quem escreve e reflete sobre a escrita.
- ❖ Os textos devem ir para o caderno desde o início do ano (com ou sem capa) para verificarmos a evolução das crianças.
- ❖ Os textos das crianças devem ser analisados, apreciados, para compreendermos o que a criança sabe e o que ainda precisa saber sobre a escrita. Não corrigimos os cadernos de produção (não riscamos com caneta, nem escrevemos por cima da escrita da criança).
- ❖ Devemos respeitar a fase de desenvolvimento da escrita das crianças, isso não significa que podem fazer de qualquer jeito. Exijam que imprimam qualidade e capricho em tudo que façam.
- ❖ Sempre ensinar as crianças a organizarem o caderno colocando a data do dia, o tipo de produção ou reestruturação (individual, coletiva, em dupla, em trio), o gênero textual e ao final quem o produziu. É importante deixar o espaço após o título para que as crianças ilustrem o texto escrito.

VISITAS DOS AUTORES

- ▶ Contato com os autores através de distribuidoras de livros (Arco Íris/Casa de Autores, Paulinas e outros).
- ▶ A obra dos autores é previamente trabalhada pelos professores, em sala de aula e também através da contação de histórias.
- ▶ Os livros dos autores são vendidos para a comunidade escolar.
- ▶ Os autores comparecem à escola para bate papo (entrevista) com os estudantes e sessão de autógrafos. As famílias são convidadas a participarem do evento.

OBSERVAÇÃO IMPORTANTE...

Se realizarmos todas as atividades do Projeto Livros Caindo N'alma contemplaremos todos os eixos de aprendizagem do Currículo da Língua Portuguesa.

PROJETO PEQUENOS ECONOMISTAS

HISTÓRICO: No ano letivo de 2012 a professora Márcia Maria Silva Santos sentindo a necessidade de contextualizar os conteúdos de matemática e torná-los mais significativos para os estudantes, criou o projeto Pequenos Economistas e propôs à professora Adolfina Nunes Batista de Souza, que era sua companheira de 3º ano, a aplicá-lo em suas turmas. As atividades sugeridas pela professora Márcia eram aplicadas nas turmas e, durante as coordenações pedagógicas, Márcia e Adolfina avaliavam os resultados e comentavam com o restante do grupo sobre o sucesso do projeto. O trabalho foi tão exitoso que, no ano seguinte, toda a escola começou a desenvolvê-lo. No ano de 2014, o projeto passou a fazer parte do Projeto Político Pedagógico da escola.

OBJETIVO GERAL

- Ampliar o raciocínio lógico-matemático, explorando o campo da educação financeira, com vistas à formação do pensamento crítico-reflexivo em relação ao sistema monetário.

OBJETIVOS

1. Conhecer o Sistema Monetário Brasileiro: historicidade, organização, moedas, cédulas, valores, registro, leitura e escrita numérica de quantidades.
2. Realizar cálculos mentais.
3. Explorar a forma polinomial dos valores.
4. Ler, escrever, comparar e ordenar registros decimais observando a função da vírgula e valor posicional.
5. Resolver situações problema envolvendo as operações básicas, números naturais e decimais.
6. Associar representações de números decimais a representações fracionárias.
7. Perceber a relação do campo dos números decimais no sistema monetário.
8. Refletir sobre aspectos da educação financeira: poupança, formas de pagamento, juros, descontos, planejamento.
9. Discutir criticamente sobre consumo e necessidades.
10. Refletir sobre causas e consequências de atitudes honestas e desonestas envolvendo valores.
11. Relacionar trabalho e remuneração.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

1. **PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO:** encaminhamento de bilhete aos pais informando/orientando/explicando sobre a atividade a ser realizada ao longo do ano letivo, com o cofre da turma, de acordo com o projeto "Pequenos Economistas", além da conversa com os mesmos no dia da reunião pedagógica, no início do ano.
2. **SENSIBILIZAÇÃO:** encontro com as crianças para apresentação da proposta de trabalho com o cofre. Sugestão de sensibilização explorando uma história relacionada com a temática (dinheiro, poupança, economia, etc.).
3. **CONSTRUÇÃO DE CONTRATO DIDÁTICO COM A TURMA:** escolha do dia da semana que o cofrinho será explorado; acordos sobre como funcionará a atividade (valores máximos permitidos, se só serão utilizadas moedas ou serão aceitas cédulas); respeito aos valores trazidos pelos colegas; honestidade com o dinheiro da turma; definição da finalidade da poupança proposta; determinação do tempo (prazo da poupança).
4. **LEVANTAMENTO DE PALPITES (ESTIMATIVA):** sugestão de três palpites (um no início da atividade, outro no decorrer do ano e o último ao final da realização do projeto) sobre o valor final a ser poupado, registrando em cartaz e/ou tabela para os estudantes irem analisando conforme a exploração semanal).
5. **EXPLORAÇÃO SEMANAL: ROTINA EM RODINHA**
 - ▶ Pedir às crianças, uma por vez, que apresentem o valor trazido para contribuição.
 - ▶ Registrar (o professor) e explorar na tabela, em cartaz, os valores separadamente: quantas moedas você trouxe e de qual valor? (dez, cinquenta, vinte e cinco...). Explorar cálculos mentais da turma. Ao final dos registros das contribuições do dia. Realizar as operações por colunas de valores e depois somar o total para conferir o valor arrecadado.

- ▶ Explorar com as crianças as moedas e cédulas para registrar os valores do dia, representar o total, realizar trocas, etc. Cada criança estará manipulando seu material constante da "caixinha matemática".
 - ▶ Registrar, individualmente, em tabela ou gráfico, as quantidades de moedas arrecadadas e seus respectivos valores, o valor total do dia e os contribuintes do dia.
 - ▶ Deixar as crianças sentirem o peso do cofrinho, passando de mão em mão.
 - ▶ Trabalhar aspectos atitudinais, conforme a atividade for sendo desenvolvida: honestidade, contribuição com o coletivo, importância da poupança para adquirir bens, necessidade de uma relação saudável com o dinheiro, compreensão do que o dinheiro pode e o que não pode comprar, valorização do "ser" acima do "ter", posição crítica diante de propagandas e/ou possibilidades de compras, etc.
- 6. ATIVIDADES RELACIONADAS COM A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS AO LONGO DO TRABALHO:**
- ▶ **ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO DO SISTEMA MONETÁRIO BRASILEIRO:** moedas, cédulas, símbolos para registros, história do dinheiro. A exploração da temática pode ser realizada ao longo dos encontros e adequada/aprofundada de acordo com o ano da turma.
 - ▶ **ELABORAÇÃO DE GRÁFICOS:** produzir gráficos de barras, colunas, setores (5º ano) por quantidades de moedas e/ou cédulas; quantidades de contribuintes por dia ao final de um dia, mês, ano; valores arrecadados por dia, final de um mês, etc.
 - ▶ **TRABALHO COM PROPAGANDAS:** escolha de produtos de encartes para análise de tamanho ou peso, preço, comparação de preços, utilidade do produto, etc.
 - ▶ **SITUAÇÃO-PROBLEMA:** produção de situações-problema envolvendo encartes, dinheiro do dia arrecadado, mercadinho, etc.
 - ▶ **UTILIZAÇÃO CONCRETA DO DINHEIRO COM VALOR:** vivência na sala de aula, escola (bazar de brinquedos e livros de literatura) e/ou fora da escola, no comércio local (visita a feiras de livros, papolarias, bancas de revistas, mercado, etc).
 - ▶ **ANÁLISE DA FINALIDADE DA POUPANÇA** (atividade adequada para ser realizada mais ao final do prazo estipulado para a poupança): coletar panfletos com cardápio e valores para realização de cálculos; fazer pesquisa, na sala, sobre as opiniões das crianças; elaborar situações-problema envolvendo as pesquisas; levantar valor necessário para a finalidade do dinheiro, definida pela turma; levantar as possibilidades de lugares ou coisas desejadas para atender a turma toda.
 - ▶ **PESQUISA SOBRE LUGARES ONDE QUEREM IR:** coletar panfletos com os valores, para realizar os cálculos, fazer pesquisa na sala sobre opiniões dos estudantes, elaborar situações problema envolvendo as pesquisas.
- 7. ABERTURA DO COFRE:**
- ▶ Crianças em grupo para fazer a contagem do dinheiro.
 - ▶ Organizar a sala por grupos para trabalhar com os valores.
 - ▶ Separar o dinheiro por valores.
 - ▶ Formar os agrupamentos para facilitar a contagem.
 - ▶ Registrar as quantidades no grupo, em cartaz, e realizar os cálculos para descobrir o total.
 - ▶ Apresentar o valor conferido pelo grupo.
 - ▶ Realizar o cálculo final para verificar quanto a turma conseguiu poupar.
 - ▶ Conferir com os palpites e analisar quais palpites que mais se aproximaram ou se distanciaram demais.
 - ▶ Realizar trocas das moedas por cédulas, utilizando o dinheiro sem valor, constante da "caixinha matemática".
- 8. REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE PROGRAMADA – Passeios, lanches, aquisições de livros, etc.**

OUTRAS AÇÕES PEDAGÓGICAS

ROTINA COM A MATEMÁTICA: O trabalho investe na criação de um ambiente de aprendizagem, no qual professor e estudante interagem de forma a ensinar e aprender. Iniciado em nossa escola em 2008, utiliza a caixinha matemática, para que a criança tenha a possibilidade de interagir com materiais concretos e construir os conhecimentos matemáticos de forma lúdica e prazerosa. À medida que a criança interage com o material, ela vai conquistando um pensamento matemático

amplo, explorando diferentes estratégias de cálculos mentais e podendo comunicar seu pensamento, com mediação cuidadosa do professor.

A postura pretendida para esse trabalho com a matemática compreende uma relação dialógica entre professor e estudante. Envolve a comunicação com uma linguagem matemática acessível e que construa significados dentro desse campo de conhecimento, valoriza um ambiente organizado de forma democrática e solidária, pressupondo atividades em grupos diversos. E condizente com esse ambiente organizado de comunicação e interação exige a elaboração de registros escritos que deem espaço e tempo para as variadas formas de pensar da criança.

“Os estudantes precisam aprender a ler a matemática e ler para aprender, pois, para interpretar um texto matemático, é necessário familiarizar-se com a linguagem e os símbolos próprios desse componente curricular e encontrar sentido naquilo que lê, compreendendo o significado das formas escritas. Nesse espaço para a atividade intelectual, a resolução de problemas aparece como potencializadora da comunicação e da produção de significados.” (NACARATO, A. M. Mengali, B.C. da S, PASSOS, C.L. B. A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Belo Horizonte. Autêntica, 2011.)

Nosso investimento é no pensar matemático que elabora, reelabora, cria, organiza, comunica e problematiza o que vê cotidianamente.

ENTRADA PEDAGÓGICA – Organizada no pátio coberto com a finalidade de trabalhar o saber ouvir, brincadeiras cantadas, respeito à Bandeira e ao Hino Nacional, além da apreciação de histórias, músicas, apresentação das crianças, homenagem aos aniversariantes e atividades de psicomotricidade;

RECREIOLÂNDIA – Divisão dos espaços e materiais da escola; organização de kit's de brinquedos por turmas para a utilização no momento do recreio.

RECREIOLÂNDIA					
LOCAL	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
PÁTIO INTERNO	1º AO 3º	4º E 5º	1º AO 3º	4º E 5º	1º AO 3º
PARTE EXTERNA	4º E 5º	1º AO 3º	4º E 5º	1º AO 3º	4º E 5º

LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA: Promove a inclusão digital, utilizando a tecnologia como ferramenta para o desenvolvimento das aprendizagens significativas.

PROJETO ESPAÇO VERDE: Oportuniza o contato das crianças com a natureza, desenvolvendo o amor e o cuidado com a terra. Leva os estudantes a experimentarem a vivência e o contato direto com o meio ambiente natural em um espaço verde de estudo, descoberta e aprendizagens. Promove a responsabilidade social pela participação em grupo, incentivando o respeito pelo outro, o diálogo, a consciência ambiental e o estudo prático das Ciências Naturais (solo, água, ciclo de vida vegetal, etc).

❖ Cronograma

PERÍODO	ATIVIDADE	LOCAL	RESPONSÁVEIS
MARÇO	Abertura da proposta: Entrega das plaquinhas com o nome do canteiro, sorteio do alimento que será plantado.	Pátio	Direção, Coordenação, Professores, Monitores e estudantes.
	Introdução da proposta em sala de aula: Pesquisa sobre o alimento e formas de plantio do que será plantado pela turma.	Sala de aula	Professores e estudantes.
MARÇO A DEZEMBRO	Plantio, cuidado, colheita e avaliação.	Sala de aula	Professores e estudantes.
DEZEMBRO	Avaliação final: todos participam do processo.	Coordenação	Direção, Coordenação e Professores.

ESCOLA DA FAMÍLIA: Tem como objetivo principal a reflexão acerca de temas que contribuam para a formação familiar. Promove a troca de experiências entre pais, educadores e outros profissionais da área de educação e saúde.

ROTINA PEDAGÓGICA

12/02/2020



A rotina é um elemento de grande importância na vida escolar, desde a Educação Infantil até as séries finais do ensino fundamental, pois, quando é estável, clara e compreensível permite que as crianças a incorporem, podendo antecipar o que irá acontecer em seguida. Isso oferece a sensação de segurança e de estabilidade a elas, o que, por sua vez, permitirá que atuem com maior autonomia e tranquilidade no ambiente escolar. Consequentemente, o estudante encontrará uma maior facilidade de organização espaço-temporal, libertando-o do sentimento de estresse que uma rotina desestruturada pode causar.

A rotina diária é o desenvolvimento prático do planejamento elaborado pelo professor. Por caracterizar-se como facilitadora da aprendizagem, não deve transformar-se numa planilha diária de atividades, rígida e inflexível, é importante que o professor possa organizar o tempo levando em consideração seu planejamento, mas podendo contar com a possibilidade de alterá-lo de acordo com suas próprias necessidades e a de seu grupo também. A flexibilidade, portanto, é parte fundamental da rotina, pois com ela, a criança aprender a lidar também com o inesperado.

1. ENTRADA PEDAGÓGICA

Rico momento de interação social com atividades planejadas e dirigidas pelos coordenadores pedagógicos e direção. A participação do professor é essencial. Evite atrasos e estimule seus estudantes a participarem das atividades propostas. Acontecem no pátio da escola, com as turmas organizadas a princípio em fila. A disposição das crianças no ambiente poderá ser modificada de acordo com a necessidade da atividade que será realizada.

Participe, opine e sugira atividades ou temas que possam colaborar com assuntos discutidos em sala de aula.

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Música	Psicomotricidade	História	Aniversariantes	Momento Cívico

As turmas podem participar das entradas pedagógicas com apresentações musicais, teatrais, leitura de histórias e outras atividades que queiram socializar com o grande grupo, mediante agendamento com os coordenadores pedagógicos e direção. Valorize esse momento!

2. RODA DE CONVERSA (RODINHA)

Sentar-se em formato circular oportuniza a educação do olhar, do ouvir, do sentir, de enxergar o outro como um ser integral. É ofertar igualdade de direitos e oportunizar a formação de seres críticos, sensíveis, criativos e autônomos. Apura os sentidos de ouvir e falar, silenciar, concordar, discordar e, sobretudo, refletir em uma postura cíclica e respeitosa.

(Roberta Andrade)

ALGUNS PONTOS SÃO FUNDAMENTAIS PARA A BOA CONDUÇÃO DA RODINHA:

- Estabelecer combinados, como levantar a mão cada vez que pretende falar ou dar sua opinião;
- Professor também deve levantar a mão para falar, se este for o combinado, agindo como um membro do grupo;
- Se o professor utilizar a roda como o início de uma atividade, de que necessite materiais de apoio, deve, anteriormente, já tê-los separado e colocado na roda, para não gerar a dispersão das crianças. Não dá certo lançar a atividade para as crianças e imaginar que fiquem todos em roda, esperando pelo professor que saiu para providenciar o material a ser utilizado. Planejar é importante!

- d) Apoiar, sugerir e facilitar a condução dos posicionamentos dos estudantes, mediante os fatos, é tarefa do professor mediador;
- e) Não perder de vista os objetivos da roda, quanto à cooperação, trabalhar o saber ouvir e falar, a autonomia de pensar e agir, o respeito, enfim;
- f) Professor cooperador, no sentido de operar junto com/ aos os estudantes, não aproveitar a roda apenas para punir ou reclamar;
- g) Estar sensível à criança que só se dirige a ele (professor) e não consegue se colocar para o grupo;
- h) Organizar as crianças no chão, de modo que todas se vejam, sem obstáculos físicos;
- i) Estar atento ao tempo de duração, que pode variar de acordo com o interesse;
- j) O professor deve manter o ritmo da pauta do dia, evitando lacunas de silêncio. Estas são indicativas de que, ou a atividade está extensa, desinteressante, ou já se esgotou o que devia ser trabalhado;
- k) Quando todos falam ao mesmo tempo, é hora de sinalizar os combinados para o bom andamento da roda naquele dia;
- l) Por fim, certificar-se de que, um bom trabalho requer planejamento, estudo e dedicação por parte do professor. E uma boa hora da roda conterá estes elementos em seu desenvolvimento.

(<http://www.ceciliaiacoponi.com/ahoradaroda.htm>, acesso em 10 de fevereiro de 2016)

Aproveite os momentos da rodinha para incluir a **Roda de autores**, momento em que os estudantes socializam suas produções escritas e a **Roda de pesquisadores**, permitindo que as crianças falem sobre suas pesquisas de áreas de interesse ou sugeridas pelo professor e até mesmo pela turma.

19
02
2020

3

LEITURA COMPARTILHADA



Não necessariamente precisa ter relação com a aula planejada para o dia. É preciso disponibilizar os mais variados gêneros e autores. Faça a seleção antecipada das leituras. Reserve um momento no planejamento por ano.

Ler para crianças é...

É despertar o prazer e o gosto pela leitura enquanto favorece a percepção da entonação, ritmo de leitura e entusiasmo do professor, ao passo que desenvolve habilidades necessárias para formação de competências de leitura e escrita e desenvolvimento da imaginação criadora, enquanto viaja pelo mundo do Faz de Conta, transpondo os limites do imaginário social.

Segundo reportagem da Revista Ciências Hoje para Crianças, ao oferecer estímulos de diferentes tipos, a leitura compartilhada na infância confere a elas 'vantagens iniciais'. Seu exercício frequente favorece a aquisição e o melhor domínio de habilidades de linguagem e contribui para a melhor socialização da criança no ambiente escolar. Além disso, confere também benefícios para a vida futura.

Segundo dados de pesquisas, ler para e com as crianças está diretamente relacionado a um maior interesse pela leitura, ao uso de vocabulário mais rico e variado e a uma mais complexa e bem estruturada expressão linguística na vida adulta. Sem dúvida, sintetizam os pesquisadores, a leitura compartilhada é uma atividade eficaz para se desenvolver importantes habilidades relacionadas às emoções, à sociabilidade e ao processamento cerebral de informações.

(<http://cienciahoje.uol.com.br/alo-professor/intervalo/2014/07/leitura-compartilhada>, acesso em 10 de fevereiro de 2016).

4. CALENDÁRIO

Trabalhar com o calendário é um dos momentos da rotina que precisa transpor os limites de registro de datas. Esse é um momento rico em aprendizagens, que vai além da utilização do instrumento de organização em dias, meses e ano. Favorece o contato numérico, cálculos combinados, situações para calcular intervalos de tempo entre um evento e outro e etc. Promova situações em que as crianças reflitam e construam a noção espaço temporal de forma significativa e vivenciada.

5. QUANTOS SOMOS?

Atividade indispensável para estudantes do BIA, favorece a contagem e o registro total de estudantes, propondo situações de cálculos envolvendo número de meninas e meninos, calculando a diferença de quantidades, quantos vieram à aula, número de faltosos e diversas situações problemas envolvendo conceitos matemáticos, representações simbólicas, associação número e quantidades, além da organização dos nomes das crianças no fichário e outras atividades de alfabetização a partir do nome dos estudantes.

6. COMBINAÇÕES:

Todos os dias o professor faz o registro de uma determinada quantidade (dia do mês, quantidade de crianças do dia, outras quantidades significativas) no quadro, faz a representação dessa quantidade com desenhos, escreve o nome do número por extenso. As crianças realizam cálculo mental envolvendo essa quantidade e ditam para o professor escrever no quadro as combinações envolvendo todas as operações matemáticas (utilizam adição, subtração, divisão, multiplicação ou expressões numéricas envolvendo todas as ideias).

7. PAUTA OU AGENDA DO DIA

O professor faz o registro das atividades que serão realizadas no dia, em um canto do quadro, para que fique disponível durante todo o período. Oportuniza aos estudantes a organização do tempo, espaço e o gerenciamento de suas atividades ao longo do dia. Demonstra a importância do planejamento prévio, sequência cronológica dos fatos e a visão global dos acontecimentos previstos. Deve ser flexível e não necessita de transposição para o caderno ou agenda para os estudantes do BIA, por necessitar de bastante tempo para o registro. Já os estudantes do 4º e 5º ano, o fazem rapidamente e auxilia no acompanhamento das atividades realizadas para os pais e ou familiares que acompanhem o desenvolvimento escolar do estudante.

Combine com a turma e com os pais a necessidade do registro e o local que será realizado (caderno ou agenda escolar).

8. ORGANIZAÇÃO DAS SALAS:

A proposta da escola é que a organização da sala seja em grupo, podendo o professor realizar outro tipo de organização dependendo do objetivo da atividade.

Felizmente, estudos e pesquisas didáticas mostram que determinadas atividades, quando realizadas em grupos, trazem mais benefícios para o aprendizado de todos. Mas essa forma de ambientação da classe precisa ser pensada com antecedência para que os objetivos sejam efetivamente atingidos. Divididos de forma adequada e sob a supervisão do professor, os estudantes aprendem na troca de pontos de vista, ganham espaço para criar e passam a testar hipóteses, refazer raciocínios e estabelecer correlações, para construir conhecimentos. "A discussão e a argumentação crítica também são elementos constitutivos da aprendizagem", diz Sílvia Gasparian Colello, pesquisadora de Filosofia e Ciências da Educação da Universidade de São Paulo.

A sala pode ser dividida em grupos de quatro ou cinco estudantes. E é possível experimentar diversas combinações de grupos. A condição essencial para definir essas divisões, é claro, é o que cada um domina e o que precisa aprender. Os agrupamentos produtivos nascem quando os estudantes têm habilidades próximas, mas diferentes. Assim, os dois têm a chance de complementar o que já sabem individualmente e avançar juntos.

Foi o pensador russo Lev Vygotsky (1896-1934) quem percebeu que as interações sociais são impulsionadoras do conhecimento, pois a aprendizagem só se consome quando intermediada pelo outro. No entanto, esse embate com opiniões diferentes gera conflitos. Mas essas faíscas, longe de serem enquadradas como indisciplina, podem ajudar a melhorar a qualidade do aprendizado. Essa é uma das formas de ensinar estratégias de resolução de problemas, baseada no respeito e na cooperação. O professor pode prever em seu planejamento explicações sobre o jeito de cada um administrar seu tempo, falar e olhar o mesmo assunto. E considerar que essa diversidade está presente em todas as salas de aula.

Ao assumir uma postura mais ativa, o aluno não só aprende como também desenvolve valores sociais importantes: o respeito, a compreensão e a solidariedade, o saber ouvir e falar. Conviver, relacionar-se com o próximo e trabalhar em equipe são habilidades fundamentais para o

mundo de hoje, dentro o fora da escola. E as atividades em grupo permitem ao estudante acolher o ponto de vista alheio. "Colocando-se no lugar do outro, o ser humano descobre que existem novos jeitos de lidar com o mundo", diz Sílvia. "E é dessa maneira que avançamos no conhecimento."

<https://novaescola.org.br/conteudo/366/as-trocas-que-fazem-a-turma-avancar>, acesso em 16/10/2018.

Sugerimos que sejam discutidos com os estudantes os benefícios desse formato e que sejam construídos coletivamente os objetivos de se sentar em grupo e as funções dos líderes. Semanalmente os estudantes do grupo farão rodízio nessa função. Ao final de cada semana será proposto a auto avaliação dos membros e dos objetivos do grupo. Ao final de quatro semanas, quando todos os estudantes passarem pela função de líder do grupo, são formados outros grupos com outras combinações de estudantes.

ATIVIDADES EXTRACLASSE

- ↳ **Parquinho:** para os estudantes do BIA. Três vezes por semana para os estudantes do 1º ano, duas vezes para os estudantes do 2º ano e semanalmente para o 3º, 4º e 5º ano, em dias e horários previstos no cronograma.
- ↳ **Campinho:** para os estudantes do BIA; Disponibilizado através de gol e bola para o jogo de futebol na área próxima ao parquinho. Podem ser realizadas outras atividades dirigidas no local no horário previsto para a turma.
- ↳ **Quadra:** será utilizada para as aulas de Educação Física, conforme horário pré-definido.
- ↳ **Pátio:** será utilizado para as aulas de Educação Física, conforme horário pré-definido e para realização de atividades psicomotoras, orientada pelos professores. Para os estudantes do 1º ao 5º ano. Utilizem o planejamento por ano para definirem as atividades que serão realizadas.
- ↳ **Laboratório de informática:** para todas as turmas. A coordenadora do espaço não fará atendimento aos estudantes, será responsável pela abertura da sala, ligar e desligar equipamentos, solucionar possíveis dúvidas de funcionamento e orientações de uso. Pode ser usado para pesquisa orientada pelo professor regente, via internet e jogos que colaborem com aprendizagem dos estudantes.
- ↳ **Biblioteca:** todas as turmas possuem horário reservado semanalmente para leitura, contação de histórias no espaço da biblioteca. Para as turmas do 3º ao 5º ano, existe o empréstimo de livros, além das atividades possíveis dentro da biblioteca.

