



Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

**AS CONTRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO TRABALHO
COLETIVO OCORRIDO NO ESPAÇO E TEMPO DAS COORDENAÇÕES
PEDAGÓGICAS**

Livonidia Maria Gomes Nunes Vieira

Orientadora Profa. Dra. Rosana César de Arruda Fernandes

Tutor Orientador Prof^o. Ms. Evanilson Araújo Santos

Brasília (DF), 19 de dezembro de 2015.

Livonidia Maria Gomes Nunes Vieira

**AS CONTRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO TRABALHO
COLETIVO OCORRIDO NO ESPAÇO E TEMPO DAS COORDENAÇÕES
PEDAGÓGICAS**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Gestão Escolar sob orientação da Profa. Dra. Rosana César de Arruda Fernandes e do professor Ms. Evanilson Araújo Santos

TERMO DE APROVAÇÃO

Livonidia Maria Gomes Nunes Vieira

AS CONTRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO TRABALHO COLETIVO OCORRIDO NO ESPAÇO E TEMPO DAS COORDENAÇÕES PEDAGÓGICAS

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

Profa. Dra. Rosana César de Arruda Fernandes – UnB/UAB
(Professora-orientadora)

Profº. Ms. Evanilson Araújo Santos - SEEDF
(Tutor-Orientador)

Profº. Ms. Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues– SEEDF
(Examinador Externo)

Brasília, 19 de dezembro de 2015.

Dedico este trabalho a todos
aqueles que contribuíram para a sua
realização.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus que me deu saúde e coragem para seguir em frente, sem fraquejar diante das dificuldades encontradas;

Aos professores orientadores pela paciência e dedicação;

A família pelo imenso apoio;

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação.

Até onde posso vou deixando o melhor de mim...
Se alguém não viu, foi porque não me sentiu com o coração.

Clarice Lispector

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa realizada numa escola pública na cidade do Recanto das Emas, no Distrito Federal, e que buscou dar resposta a seguinte situação-problema: de que forma o coordenador pedagógico pode contribuir para a efetivação de um trabalho coletivo? Através do objetivo geral analisa as contribuições do coordenador pedagógico para o desenvolvimento de um trabalho coletivo. E com os objetivos específicos analisa a organização do trabalho pedagógico ocorrido no espaço e tempo das coordenações pedagógicas, e ainda, que mecanismo e/ou recurso são utilizados pela escola para o desenvolvimento de um trabalho coletivo. A pesquisa foi construída com o suporte de referências teóricas sobre o assunto e enriquecida com dados coletados em campo. Neles encontram-se conceitos, reflexões e concepções das vertentes ligadas à atuação do coordenador pedagógico no espaço e tempo das coordenações pedagógicas ao conduzir um trabalho com foco no coletivo. No decorrer da pesquisa, percebe-se a dificuldade encontrada por esse profissional ao exercer a sua função, os entraves que o rodeia. Constata-se que não há respostas prontas para determinados problemas, mas caminhos que podem ser trilhados e que indicam possíveis sucessos nos trabalhos desenvolvidos por esse profissional dentro da escola.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico; Projeto político-pedagógico; Coletividade.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 METODOLOGIA.....	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
2.1 A organização do trabalho pedagógico	17
2.2 O projeto político-pedagógico como identidade da escola	19
2.3 Os entraves à efetivação do projeto político-pedagógico	21
3 ANÁLISE DOS DADOS	28
3.1 Análise preliminar do projeto político-pedagógico	28
3.2 Em campo	31
3.2.1 As observações	31
3.2.2 Entrevista semiestruturada.....	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	43
APÊNDICES.....	46
CRONOGRAMA.....	47

INTRODUÇÃO

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (Paulo Freire)

Rever a história de vida é desorganizar as caixinhas que aparentemente estão fechadas. Umas coloridas, outras nem tanto. É recordar... buscar informações e revelar tudo ou quase tudo do que foi vivenciado. É reviver as trajetórias pessoal e profissional, porque geralmente uma está entrelaçada a outra.

Sempre ouvir que eu seria uma professora, talvez pelo simples fato de reunir a criançada da vizinhança e os meus irmãos mais novos no humilde quintal de minha casa para ensiná-las. Encantada com o que vivenciava em minha escola procurava “passar” tudo direitinho para meus “alunos”.

O compromisso com a educação iniciou-se desde muito cedo na minha vida, claro de maneira informal ou quase leiga. Em casa, alfabetizei meus dois irmãos mais novos, e ainda, contribuí na escolarização de alguns dos meus antigos vizinhos. Quando cursava o magistério fui convidada para ser monitora numa escola particular, fiquei apenas um mês nesta função. Logo, comecei a dar aula profissionalmente. Em 2008 até o primeiro semestre de 2014, atuei como contrato temporário ou professor substituto na Secretaria de Educação do Distrito Federal. A partir do segundo semestre de 2014, exatamente em 14 de julho, tornei-me efetiva. (Um sonho realizado).

Trabalho num Centro de Ensino Fundamental, não é fácil, já estive em lugares melhores. Além de situar-se numa região considerada violenta de vulnerabilidade social; temos escassez de tudo. A falta de recursos impacta no desenvolvimento das ações planejadas, assim como o excesso de conflitos mal administrados e ausência de parceria entre os turnos, fazem com que as ações pedagógicas não fluam como deveriam.

Às vezes a comparação se torna inevitável, principalmente, quando já vivenciou experiências melhores dentro da Secretaria de Educação. Vi em outras

escolas a realização de trabalhos que eram pensados com antecedência, organizados e cronometrados no início do ano, esses eram validados no projeto político-pedagógico; identidade da escola. Nesse local, os conflitos giravam em torno de um consenso, de uma unidade e não rivalidade. Percebo um trabalho solitário, sem a organização necessária, em cada coletiva há uma novidade, uma ação sem o devido planejamento; “um fazer por fazer”.

Não seria oportuno apontar culpados, porém é necessário enfatizar a ausência de um suporte que seriam de grande valia na organização e realização de ações pedagógicas de melhor qualidade. A pesquisa surgiu da problemática apresentada nesse contexto. A partir do exposto, ela buscou dar resposta ao seguinte problema: de que forma o coordenador pedagógico pode contribuir para a efetivação de um trabalho coletivo? Coloca-se ainda, outras questões que estão interligadas ao tema citado: quem é esse profissional? Que atribuições lhe cabem dentro da escola?

A partir da problemática, resalto o objetivo geral e em sequência os objetivos específicos:

Objetivo geral:

Analisar as contribuições do coordenador pedagógico para o desenvolvimento de um trabalho coletivo na escola.

Objetivos Específicos:

- Analisar a organização do trabalho pedagógico ocorrido no espaço/tempo das coordenações pedagógicas;
- Identificar e analisar os mecanismos e/ou recursos utilizados pela escola para o desenvolvimento de um trabalho coletivo.

Embasada em diversas leituras a pesquisa buscou-se compreender como o coordenador pedagógico pode contribuir em parceria com os professores e seus pares para a efetivação de ações coletivas na concretização de um trabalho de qualidade. Organizada em três capítulos, o estudo apresenta conceitos, reflexões e concepções das contribuições desse profissional no contexto escolar, assim como,

as dificuldades encontradas por ele para exercê-las conforme os documentos oficiais.

Quando se pensa numa coordenação pedagógica no âmbito da gestão democrática acredita-se num trabalho com ênfase no coletivo. A coordenação pedagógica deve constituir um espaço estratégico de mediação do coletivo no sentido da construção do projeto político-pedagógico. Um trabalho não desenvolvido isoladamente, mas em grupo; reconhecer e tirar proveito das relações existentes, dos diversos saberes e das experiências vivenciadas pelos colegas, podem contribuir para um trabalho mais consistente.

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho dos educadores. (VEIGA, 1995, p. 18)

E que papel exerce o coordenador pedagógico num contexto de um trabalho não pensado no individual, mas sim, em que todos sejam atuantes?

Especificados os objetivos gerais e específicos, faz-se necessário organizar o referencial teórico, ou seja, buscar textos que contribuam na compreensão do problema levantado. Nesse momento, o papel do referencial teórico é fundamental para a pesquisa e para o pesquisador para melhor definição do problema e dos objetivos apresentados. A metodologia que norteia os caminhos a serem seguidos para a explicação em detalhes da pesquisa. E por último, o terceiro capítulo, em analisar as informações coletadas em campo, essas permitirão as possíveis respostas para o problema apresentado.

1 METODOLOGIA

A pesquisa foi importante e muito utilizada, pois possibilitou o acesso a novos conhecimentos, assim como, foi de grande valia para o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da própria evolução humana. Buscou-se com essa ferramenta questionar e encontrar soluções para determinado problema. Para Demo (1987, p. 23) “pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade”. Ele ainda ressalta que ela é entendida tanto como procedimento de fabricação do conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem (princípio científico e educativo), sendo parte integrante de todo processo reconstrutivo do conhecimento (PRODANOV; FREITAS *apud* DEMO, 2000, p.20).

A pesquisa cotidiana se difere da pesquisa científica. A pesquisa científica envolve uma metodologia. Em Prodanov e Freitas (2013, p. 14) “a palavra metodologia vem do grego “meta”= ao largo; “odos”= caminho; “logos”= discurso, estudo. No que refere à pesquisa científica, esses autores ressaltam que a pesquisa científica é uma atividade humana, cujo objetivo é conhecer e explicar os fenômenos, fornecendo respostas às questões significativas para a compreensão da natureza. Ela é realizada a partir de um estudo planejado, sendo método de abordagem do problema o que caracteriza o aspecto científico da investigação (2013, p. 43-48). A pesquisa cotidiana é mais quantitativa e sem muito planejamento.

Com o propósito de obter as informações necessárias para o desenvolvimento e a veracidade da pesquisa, buscou-se analisar de que forma o coordenador pedagógico pode contribuir para a efetivação de um trabalho coletivo dentro da escola. Essa se realizou por meio de uma abordagem qualitativa que possibilitará compreender mais profundamente os aspectos existentes e as dinâmicas apresentadas no trabalho desenvolvido pelo grupo pesquisado, assim como, a observação de sua organização e funcionamento.

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 70) “na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém

contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo”.

A escola pesquisada é um CEF (Centro de Ensino Fundamental) que a partir de 2015 passou atender as crianças do primeiro ciclo (BIA) e os alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Essa está em processo de se tornar uma escola classe. É da rede pública de ensino, situada no Recanto das Emas, pertencente à Secretaria de Educação do Distrito Federal, tendo sido criada em 26 de outubro de 1995. Atende a 1072 alunos com idade entre 6 e 15 anos, nos turnos matutino e vespertino.

Retomando o foco da pesquisa ela se estruturou com estudos e reflexão do que acontece no espaço e tempo da coordenação pedagógica, levando em conta os seus interlocutores e as suas ações no dia a dia do contexto escolar. Os interlocutores pesquisados foram: duas coordenadoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que buscam atender o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), e aos alunos do 4º e 5º anos. Além dessas profissionais, não foi descartada a possibilidade de acrescentar uma professora do 3º ano do BIA.

Optou-se pelo uso de entrevista semiestruturada com as duas coordenadoras da unidade de ensino e também, através da observação realizada no espaço e tempo das coordenações pedagógicas, preferencialmente, na quarta-feira dia de coletiva. Os procedimentos e instrumentos utilizados para a construção da pesquisa foram:

a) Análise documental, ou seja, analisar o projeto político-pedagógico da escola: como surgiu? Que embasamento teórico apresenta? A sua procedência, natureza do texto apresentado; contexto social da escola, seus interlocutores e dados da escola.

b) Entrevista com as duas coordenadoras baseada na coleta de dados a partir de uma entrevista semiestruturada abordando assuntos relevantes para o tema da pesquisa.

c) Observação. A observação levou em conta as ações desenvolvidas no espaço e tempo da coordenação pedagógica: Como são organizadas? São planejadas ancoradas na concepção da gestão democrática? Todos participam? Ela

possibilita a concretização de um trabalho coletivo? Quantos e quais são os interlocutores no planejamento, execução e realização da coordenação pedagógica? As ações observadas estão dentro do plano de ação do coordenador pedagógico citado no projeto político-pedagógico da escola? Que mecanismos e/ou recursos foram utilizados?

Cabe ainda especificar a finalidade dos procedimentos e instrumentos citados acima: a análise do projeto político-pedagógico destina-se a uma abordagem qualitativa do assunto, possibilitando a coleta de dados por meio de registro escrito; a entrevista semiestruturada possibilita obter informações dos interlocutores a partir do diálogo estabelecidos com o pesquisador. Essa realizou-se por meio de um roteiro que definiu os pontos relevantes que serão explorados, acontecerá individualmente, com cada interlocutor. Por último, a observação que é um instrumento básico de coleta de dados, permite o contato direto do pesquisador com o fenômeno pesquisado, poderá ser utilizada isolada ou suplementando dados recolhidos através de outros instrumentos de pesquisa, exemplo, a entrevista.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo (FREIRE, 1996, p. 31).

Em termos de mudanças, a década de 1990 inaugura um novo rumo na educação brasileira. Para a compreensão da educação, o contexto histórico nos mostra que a escola foi marcada nessa década e nos anos iniciais do século XX por grandes transformações, algumas decorrentes das reformas educacionais ocorridas no momento, outras ligadas ao próprio contexto político, econômico e social. Segundo Silva Júnior (2002, p. 76-77) no contexto das reuniões mundiais organizadas pela UNESCO, em geral com o financiamento e assessoria do Banco Mundial, desencadeou um processo de reformas educacionais na América Latina e particularmente no Brasil. Esses pacotes de mudanças se fizeram através de documentos políticos e de interesses políticos. “Os compromissos assumidos por meios de tais documentos, aqui com destaque para os de ordem financeira, deve realizar-se sobre a orientação de um ajuste estrutural no país” (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 109-110).

A educação estava voltada para atender as demandas da globalização. Nesse momento, surgem reformas em todos os níveis e modalidades de ensino, como as diretrizes curriculares, referenciais curriculares e os parâmetros curriculares. As reformas educacionais, a política, os problemas econômicos e sociais que o país atravessa as inovações tecnológicas e os avanços na ciência, assim como, à acelerada mudança de valores dentro e fora dos lares, o crescente índice de desemprego, a perda de identidade da escola e a desvalorização do professor. Tudo isso, impactou e impactam no cotidiano escolar, os acontecimentos macroestruturais afetam diretamente a microestrutura da sala de aula.

Nos encontramos diante de grandes desafios; o momento exige novas olhares e posturas diante do papel da escola. A escola constitui uma estrutura organizativa caracterizada por regras e uma hierarquia a ser seguida. É o local de construção de conhecimento, é também um local de relações, de heterogeneidade

humana e de subjetividade. Para Bock (1989, p. 23) “subjetividade é a maneira de sentir, pensar, fantasiar, sonhar, amar e fazer de cada um”. Apesar da coletividade, faz-se necessário pensar como cada sujeito que a compõe é um sujeito único, com a sua história de vida, suas memórias, seus anseios, desejos, suas fragilidades, suas tristezas e dificuldades. E tudo isso, confirma como apesar de toda a burocracia institucional, há sempre algo da dimensão humana que permeia as ações e relações no espaço da escola. Para Aranha (1996, p. 234):

O modelo da escola tradicional mostra-se anacrônico, as propostas para o ensino e aprendizagem não se referem apenas às novas gerações, mas aos que permanecem excluídos do sistema, bem como à reciclagem dos adultos educados pelos antigos padrões.

Há a necessidade de perceber que novos padrões são exigidos, “aqueles” estão em desacordo com as novas exigências; há urgência de quebra de paradigma. Santiago (1995) analisa que as discussões na área da educação voltam-se para questões estruturais e epistemológicas, busca-se a necessária adequação da instituição escolar às mudanças socioculturais e político-econômicas que os desenvolvimentos científicos e tecnológicos imprimiram a esta virada de século. As discussões circulam em torno de uma crise de paradigmas, de práticas pedagógicas com um novo aporte teórico e que seja capaz de superar a fragmentação que se apresenta o currículo e também, o ensino fundamentado na memorização e na cópia. Surgem discussões sobre a interdisciplinaridade e o aperfeiçoamento na prática participativa, bem como, a preocupação com a construção de projetos políticos-pedagógicos que confirmem identidade e coerência às práticas escolares (SANTIAGO, 1995, p. 158)

Para Thomas Kuhn (1962) paradigma é um conjunto de “crenças, valores e técnicas” que caracterizam um “sistema de pensamento”, determinando uma visão de mundo que confere homogeneidade a produção científica e à organização da sociedade (VEIGA, 1995 *apud* KUHN, 1962). Aranha (1996, p. 235) descreve “paradigma como um modelo, um conjunto de idéias e valores capaz de situar os membros de uma comunidade em determinado contexto de maneira a possibilitar a compreensão da realidade e atuação a partir de valores comuns”. Para melhor entendimento do termo, Aurélio (2009, p. 609), define paradigma como “modelo,

padrão”. Uma crise de paradigma se estabelece pela mudança, assim, destaco a necessidade de mudança da postura dos profissionais que estão inseridos no contexto escolar. Veiga (1995, p. 14) sinaliza que “buscar uma nova organização para escola constitui uma ousadia para os educadores, pais, alunos e funcionários”. Nesse mesmo sentido, temos:

Em qualquer circunstância, o que se espera é que a escola reorganize-se com uma nova concepção de conhecimento, operando com teorias de aprendizagem e formas de organização do ensino que superem as práticas pedagógicas tradicionalmente encontradas na memorização e na reprodução de informações, ou no treinamento para “saber fazer”, já que a demanda de hoje se coloca, é pela formação de cidadãos pensantes e criativos (SANTIAGO, 1995, p.161)

2.1 A organização do trabalho pedagógico

Quando se pensa em melhoria da qualidade do ensino, questiona-se a responsabilidade depositada a cada um para a concretização dessa qualidade. O que se destina ao Estado, a sociedade, as famílias, ao aluno e aos profissionais que compõe o contexto escolar. Essas atuações muitas vezes deixam a desejar. Diante do trabalho pedagógico realizado nas escolas, em algumas, apresenta-se fragmentado, sem planejamento por parte da própria escola e dos profissionais que nela atuam. Esse serviço alienado gera atuações descompromissadas.

Para Veiga (1995, p. 16):

A organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola nessa perspectiva é vista com uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade.

O espaço e tempo destinado ao planejamento pedagógico, quando não compreendido em toda a sua dimensão, acabam sendo mal utilizado. A falta de organização do que se pretende alcançar, ou seja, de um planejamento que viabilize as ações a curto, médio e longo prazo, acabam prejudicando a concretização da

qualidade almejada. A falta de clareza sobre os pontos de partida e de chegada da ação educativa pode gerar dispersão de esforço e ações desarticuladas.

Devemos buscar uma nova organização para escola, necessitando ir à busca de um referencial que fundamente não só a construção do projeto político-pedagógico, mas a compreensão da prática pedagógica. Devemos nos alicerçar em pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta de uma prática social que esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola (VEIGA, 1995 p. 14-15). Essa mesma autora diz ainda que “as novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta de correlações de força - às vezes favoráveis às vezes desfavoráveis. Terá que nascer no próprio “chão da escola” com apoio dos professores e pesquisadores” (VEIGA, 1995 *apud* FREITAS 1991, p.23).

Nota-se ainda, que há escolas em que o projeto político-pedagógico não passa de um mero documento burocrático, engavetado ou apenas postado no site da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Desconsideram a sua importância e finalidade. A escola não pode se eximir de suas responsabilidades. Para Veiga (1999, p.11) “a escola é lugar de concepção, realização e de avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos”.

A escola tem o desafio de olhar o cotidiano com sensibilidade, observando às suas demandas e construir um projeto político-pedagógico e administrá-lo da melhor maneira possível com o propósito de atender aos desafios apresentadas no seu dia a dia e atingir a qualidade em sua prática. A escola deve ter clareza da sua função social e do homem que se quer formar. Para que a construção do projeto político-pedagógico se efetive torna-se necessário propiciar situações que permitam, professores, a equipe escolar e os funcionários, a aprender, pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente (VEIGA, 1995, p.15).

Delinear sua identidade torna-se de fundamental importância para uma prática pedagógica competente e socialmente comprometida. A resolução nº 1/2005- Conselho de Educação do Distrito Federal em seu Art. 139 define a Proposta Pedagógica como a identidade da instituição educacional, constituída pela matriz

teórica dos fundamentos epistemológicos, filosófico-sociológicos e didático-metodológicos que orientam a prática educativa.

2.2 O projeto político-pedagógico como identidade da escola

O projeto político-pedagógico é o documento de identidade da escola, construído e vivenciado em todas as ações e por todos os envolvidos. Parte de uma construção coletiva. É uma ação intencional com sentido explícito, por ser definido como um protocolo de compromissos assumidos. Deve possuir visão do ideal emancipatório e por isso, torna-se um processo permanente de discussão e reflexão acerca dos problemas apresentados no cotidiano escolar.

De acordo com o documento Caderno de Orientações Pedagógica da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2014, p.13):

O Projeto Político-Pedagógico quando bem construído fortalecerá a escola em busca do cumprimento de sua função social, garantindo o acesso aos conhecimentos sistematizados construídos ao longo da humanidade em articulação com os diferentes saberes trazidos pelos sujeitos em espaços sociais diversos.

Segundo o Dicionário Aurélio projeto significa plano, intento, empreendimento. O termo vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para frente. Redação preliminar de lei de relatório. Plano geral de edificação.

A Lei nº 9.394/96 (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional contempla o projeto político-pedagógico ao dispor que cabe aos estabelecimentos de ensino elaborar e executar a sua proposta pedagógica. E ainda, aos docentes a tarefa de participar da elaboração e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Todo projeto político-pedagógico além da concepção pedagógica – que se refere às ações desenvolvidas pela escola para alcançar os seus objetivos – ele também é político. Torna-se político no sentido do seu comprometimento com a sociedade. Para Saviani (1983, p. 93) “a dimensão política se cumpre na medida da

realização da sua especificidade pedagógica”. Para Veiga (1999, p. 13) “É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade”.

O projeto político-pedagógico possui essas duas dimensões indissociáveis: política e pedagógica. Assim, como, os princípios que o norteiam que são: igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério (VEIGA, 1995, p. 16-17).

Queremos um mundo mais justo, igualitário, mas infelizmente vivemos um momento de muita desigualdade social, violência e descaso na política, na economia e no social. Como diz Ferreira (2000, p.168):

[...] vivemos um mundo de violência e grandes contrastes, de anarquia econômica, política e social que acirrado de maneira avassaladora o individualismo em âmbito pessoal e institucional [...] queremos um mundo mais justo e humano, onde a equidade, a solidariedade e a felicidade existam em todos os espaços e para todas as pessoas.

Retomando o projeto político-pedagógico, a sua construção envolve três atos interdependentes: o marco situacional, conceitual e operacional. Cabe aqui a especificação de cada um deles: o marco ou ato situacional parte do contexto social em que a escola está inserida; o marco conceitual refere-se com a visão de mundo, expressa concepção do ideal do coletivo - que homem quero formar? Para que a escola existe naquela comunidade? E por último, o marco operacional - são as ações pensadas que a escola desenvolve para formar o homem. Ações comprometidas com a transformação da realidade educacional e social.

O projeto político-pedagógico tem como finalidade formação integral do estudante. E para essa concretização pensa-se no PPP numa perspectiva emancipatória: a unicidade teoria/prática; as decisões devem ser de maneira descentralizada; a sua elaboração e execução ancoradas no coletivo; os conflitos não serão eliminados, mas discutidos e superados, com isso, a eliminação das relações competitivas.

2.3 Os entraves à efetivação do projeto político-pedagógico

Vários são os entraves para a efetivação do projeto político-pedagógico dentro da escola. Geralmente muitas das ações executadas no dia a dia não estão previstas no documento apresentado pela unidade de ensino. Um dos grandes problemas apresentados, além de outros, é a rotatividade do corpo docente, além da fragilidade dos conceitos teóricos e ausência de parcerias na elaboração e planejamento das ações.

A rotatividade é um impeditivo para a concretização de um trabalho com foco no coletivo. Chega o término do ano repete a possibilidade de troca de escola pelos professores. Seja por meio da remoção - o professor interessado em ir lecionar em lugares mais próximos de sua residência, por necessidade econômica ou até mesmo preocupado em aumentar o status profissional pertencendo ao corpo docente de uma escola com melhores prestígios, seja pela condição de precariedade de contrato de trabalho a que os professores mais jovens ou não efetivos são submetidos, com isso, repete-se anualmente ou semestralmente, a possibilidade de troca(s) de escola(s) implicando desgaste físico e emocional para professores e membros do staff administrativo (DIAS DA SILVA, 2001). Além desses, é importante sinalizar que outros ocorridos no decorrer do ano letivo, fazem com que os professores diante da oportunidade de participarem do remanejamento sintam-se à vontade de ir à busca de ambientes que oportunizem e favoreçam melhores práticas pedagógicas.

O espaço e tempo da coordenação pedagógica podem ser de grande valia na organização e planejamento das estratégias e ações que serão realizadas pela escola. O coordenar coletivamente propicia não só a troca de experiência, mas fortalece o grupo, dando suporte, assim como, traz benefícios para a escola, alunos e professores. A coordenação pedagógica pode ser considerada uma assessoria diária e até mesmo uma formação continuada. O Caderno de Orientações Pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2014, p. 29), dispõe que:

A coordenação pedagógica nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, prevista em Portaria, é resultante de conquista

política dos professores por meio de lutas históricas travadas durante anos, sob o argumento de que contribuiria para a melhoria da qualidade social da educação pública. O Distrito Federal é referência dessa conquista em relação aos demais estados e municípios brasileiros. A garantia desse espaço/tempo reflete o compromisso do Estado com a valorização e a profissionalização dos profissionais da educação.

Apesar de que só podemos considerar esses ganhos, quando realmente a coordenação é validade e bem utilizada. É nesse contexto que o coordenador pedagógico tem a possibilidade de construir a sua identidade, exercendo a sua função e assim, somando ao trabalho pedagógico. Como cita o caderno de Orientação Pedagógica da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2014), a coordenação pedagógica nas perspectivas de ordenação e de co+ordenação. Na primeira, que é a ordenação, constitui-se como espaço-tempo de trabalho fragmentado, alienado e alienante, com foco no emergencial e no procedimental levando a burocratização da função. Dentro da perspectiva da co+ordenação, o trabalho pauta-se na reflexão da prática, na ação coletiva e emancipadora.

No âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal nota-se certo desinteresse por parte dos servidores da escola em ocuparem a função de coordenador pedagógico. Pelos menos foi o que ocorreu na escola pesquisada, entre os professores ninguém queria ocupar tal função, sendo necessário a direção recorrer a profissionais de outras escolas. E os que se candidatam não estão preparados para realizarem um trabalho de qualidade. Dentre os motivos colocados estão: excesso de atribuições e resistência do grupo de professores.

De acordo com a Portaria nº 284, de 31 de dezembro de 2014, em seu art. 21, salienta que:

Art. 21 – Caso a unidade escolar não possua professor interessado para o exercício das atividades de coordenação pedagógica local, o coletivo dos professores e a equipe gestora poderão indicar professor de outra unidade escolar, desde que esteja em exercício na Coordenação regional de Ensino a que a unidade escolar interessada esteja vinculada, devendo ter sua indicação referenciada por seus pares em Ata específica, desde que não tenha participado do Processo de Remanejamento Interno/Externo e atenda aos requisitos do art. 17.

Consta no Caderno de Orientações Pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2014) que o coordenador compete articular e mobilizar a equipe escolar para elaborar, desenvolver e avaliar o projeto político-pedagógico, sempre com apoio da equipe gestora e pedagógica da escola. Mas o que se percebe dentro deste contexto, é que muitas das pessoas que se candidatam a tal função desconhecem suas verdadeiras atribuições. A sobrecarga de afazeres e a falta de reconhecimento propicia o desinteresse em exercer tal função, além de tantos outros fatores intrínsecos ao universo escolar.

Será que o acréscimo financeiro, ou seja, uma gratificação. E a obrigatoriedade de formação na área, mudaria o quadro apresentado?

Na revista *Gestão Escolar* (edição 193, maio de 2006), Augusto ressalta que “mais do que resolver problemas de emergência e explicar as dificuldades de relacionamento ou aprendizagem dos alunos, seu papel é ajudar na formação dos professores”. O papel de formador também é destacado por Placco (2009, p.57) ao dizer que “uma função fundamental do coordenador pedagógico é cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores”.

Por serem convencidos a estar no papel de coordenador e não serem conhecedores de suas reais atribuições se submete a realizar afazeres diversos, ou até conhecem, mas abre mão do seu papel por conta das crenças enraizadas no interior da escola. Nota-se que algumas das atividades realizadas por esse profissional no cotidiano não são atribuições de sua função e poderiam ser executadas por outros sujeitos presentes no contexto escolar. Segundo Bartman (1998, p.1):

[...] o coordenador não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é o seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só critica e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta.

Na verdade, cria-se uma expectativa muito grande em torno do papel exercido pelo coordenador, às vezes exige além daquilo que ele possa oferecer. Coloca-o responsável em gerenciar a escola, exemplo, atender pais, alunos e professores e

também responder pela a maioria das emergências. A sobrecarga de afazeres faz com esse profissional desvie de suas funções das quais deveria: articular, mobilizar a equipe escolar para a elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico. Segundo o Caderno de Orientação Pedagógica da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2014, p.34) cabe ao coordenador pedagógico:

- Discutir o entendimento de teoria e de prática, mostrando que as referências para a construção de teorias são sempre as práticas constituídas pela humanidade.
- Ouvir os professores para identificar suas demandas práticas e recomendar estudos que auxiliem na reflexão do trabalho pedagógico(...)
- Criar mecanismos que favoreçam a articulação da teoria à prática nos momentos de estudos, planejamentos, discussões(...)
- Solicitar aos professores sugestões de textos, reportagens, livros que tenham lido, estudado e que recomendam ao grupo.
- Identificar professores com práticas pedagógicas interessantes para realizarem oficinas com o grupo.

Piletti (1998, p. 125) lista quatro dimensões das atribuições do coordenador pedagógico:

- a. Acompanhar o professor em suas atividades e planejamento, docência e avaliação;
- b. Fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem 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.

As escolas necessitam de um profissional conhecedor de seu papel, reflexivo diante de sua condição atuação e empolgado a contribuir de maneira satisfatória para a melhoria da qualidade do trabalho apresentado pelos professores e consequentemente pela escola. Essa exigência não decorre só do coordenador mais de todos que compõem o ambiente escolar. Com destaque para esse profissional, que conhecedor da prática de professor, sabe das suas angústias e das dificuldades encontradas no dia a dia da sala de aula. Neste sentido, a partir do momento, que entender a sua importância junto ao professor e seu verdadeiro campo de atuação, saberá aproveitar o espaço e tempo da coordenação para o compartilhamento de

experiência, ampliação e discussão da formação continuada do professor, ganhará o respeito e o reconhecimento de seu trabalho.

Há a necessidade de um novo olhar do coordenador pedagógico na escola, na busca identitária e que isto não é objeto outorgado somente por normalização institucional, mas na conquista diária, na resolução e administração dos conflitos; ele deve ser ator social, agente facilitador e problematizador do papel docente no âmbito da formação continuada, primando pelas intervenções e encaminhamentos mais viáveis ao processo ensino-aprendizagem (FONSECA, 2001). E esse novo olhar deve ser orientado para:

- Resgatar a intencionalidade da ação possibilitando a (re) significação do trabalho - superar a crise de sentido;
- Ser um instrumento de transformação da realidade – resgatar a potência da coletividade, gerar esperança;
- Possibilitar um referencial de conjunto para a caminhada pedagógica – aglutinar pessoas em torno de uma causa comum;
- Gerar solidariedade; parceria;
- Ajudar a construir a unidade (não uniformidade), superando o caráter fragmentário das práticas em educação, a mera justaposição e possibilitando a continuidade da linha de trabalho na instituição;
- Propiciar a racionalização dos esforços e recursos (eficiência e eficácia), utilizados para atingir fins essenciais do processo educacional;
- Ser um canal de participação efetiva, superando as práticas autoritárias e/ou individualistas e ajudando a superar as imposições ou disputas de vontades individuais, na medida em que há um referencial construído assumido coletivamente;
- Aumentar o grau de realização e, portanto, de satisfação de trabalho;
- Fortalecer o grupo para enfrentar conflitos, contradições e pressões, avançando na autonomia e na criatividade e distanciando-se dos modismos educacionais;
- Colaborar na formação dos participantes. (FONSECA, 2001, p.1-4).

Na perspectiva de um trabalho coletivo é que se coloca a gestão democrática que vela por um trabalho participativo, socializado; visa romper com a separação entre teoria e a prática, entre o pensar e fazer. Busca necessariamente, a ampla participação todos os representantes dos diferentes segmentos pertencentes a escola.

Para Libâneo (2007, p. 364):

Gestão é atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização [...]. Os processos de gestão assumem diferentes modalidades, conforme a concepção que se tenha das finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos.

A Lei que rege a Gestão Democrática no Distrito Federal é a nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012, além de dispor sobre a Gestão democrática, ela também dispõe sobre o Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. A Gestão Democrática tem como finalidade garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e a destinação. E apresenta os seguintes princípios:

I – participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar;

II – respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;

III – autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira;

IV – transparência da gestão da Rede Pública de Ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros;

V – garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho;

VI – democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento;

VII – valorização do profissional da educação.

Para Ferreira (2000, p. 167) “a gestão democrática da educação é, hoje, um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática social global e à prática educacional brasileira e mundial”. A gestão numa perspectiva democrática altera a divisão do trabalho no ambiente escolar, assim como busca suprimir as hierarquias existentes, estabelecendo um trabalho com foco no coletivo, com a participação da comunidade

na tomada de decisões tanto pedagógicas como administrativas. Nas palavras de Veiga (1995, p. 18):

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escolar, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autoridade, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora.

A gestão democrática é o tipo de gestão que se aproxima dos ideais do Projeto Político-Pedagógico, prima pela participação do coletivo na sua construção. Esse tipo de gestão valoriza tanto a equipe diretiva quanto os demais da comunidade escolar. Não é um modelo pronto de gestão, mas uma construção que requer a ação responsável de todos, implica a superação dos processos centralizadores de decisão. Ferreira (2000, p. 173), salienta que:

A gestão democrática da educação, na complexidade do mundo atual, implica colocar a educação a serviço de novas finalidades, a fim de ser poder, na tentativa de superar tudo o que tem corroído a humanidade neste quadro de caos e de barbárie em que vivemos, construir um futuro mais compromissado com toda a humanidade.

O texto da Constituição Federal, em seu artigo 206; VI dispõe a gestão democrática do ensino público, na forma da lei. Na Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 3º; VIII cita a gestão democrática com um dos princípios: gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino.

3 ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa em questão foi planejada e organizada por etapas. Nestas incluem a coleta e análise de dados. A coleta de dados tem como objetivo obter informações que serão captadas em documentos, o projeto político-pedagógico da escola, e também no decorrer das observações e entrevistas.

A análise de dados ocorreu a partir do momento em que as informações foram coletadas, essas foram analisadas e interpretadas com o intuito de sua correta utilização dentro do que requer a pesquisa.

Na análise, o pesquisador entra em detalhes mais aprofundados sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir respostas às suas indagações, e procura estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas (PRODANOV E FREITAS 2013, p. 114).

3.1 Análise preliminar do projeto político-pedagógico

Trata-se de um projeto político-pedagógico elaborado em 2014, que norteou as ações pedagógicas do Centro de Ensino Fundamental. O documento foi elaborado num momento de troca de direção e reorganização da escola. A unidade de ensino situa-se na Avenida Monjolo AE, lote 06, na região administrativa do Recanto das Emas. Foi criada em 26 de outubro de 1995. Recebeu anteriormente, a denominação de Centro de 1º grau e depois, foi alterado para CEF.

A escola atende 1.072 alunos com idade entre 6 e 15 anos e é organizada por meio de ciclos. O nível sócio econômico da comunidade é relativamente baixo, e algumas famílias têm como fonte de renda os programas assistenciais do Governo com o Bolsa Família. A escola também recebe alunos que moram em condomínios afastados cerca de 20km da unidade de ensino, necessitando de ônibus para o transporte escolar. Essas crianças, geralmente chegam a escola sem alimentar-se.

Quem elaborou o projeto político-pedagógico?

O documento foi elaborado pela equipe pedagógica, e que após a sua elaboração coube aos segmentos em grupos de estudos, realizarem a leitura de textos, responder as questões propostas, analisar a realidade institucional e, apresentar, os dados, afim de que fizesse uma reflexão.

Estrutura do documento

Apresenta-se organizado da seguinte forma: apresentação, histórico, diagnóstico da escola e da realidade contextual, objetivo geral, organização do trabalho escolar em ciclos, organização curricular, avaliação, anexos e referências bibliográficas.

Referências Teóricas norteadoras

Documentos oficiais da Secretaria de Educação do Distrito Federal, dentre eles: Currículo em Movimento, as Diretrizes Curriculares de Avaliação, A lei 4. 751 de fevereiro de 2012 – Gestão Democrática, Portarias e Lei 9.394/96 – LDB. Nas citações: Gadotti (1994, p.579), Tardif (2002), Barreto e Sousa (2005, p. 660), Villas Boas, Pereira e Oliveira (2012).

Outras observações:

- ✓ O documento surgiu num momento de turbulência, pois houve a troca de direção, e a nova, iniciou uma reorganização da escola em que incluía, desde os espaços físicos da unidade de ensino até o cumprimento dos afazeres e dos horários por parte dos funcionários.
- ✓ No que refere a coordenação pedagógica, o documento ressalta que havia uma acomodação e desvalorização dos professores no que diz respeito ao espaço e tempo da coordenação pedagógica; falta de cumprimento dos horários de coordenação; uso indevido deste espaço e tempo para a comercialização dos produtos por terceiros; desarticulação dos grupos afins; falta de planejamento adequado para as coletivas.

- ✓ Nos anexos do documento são expostos: Plano de Trabalho para a Gestão Escolar, nele englobam os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. Além desses, apresenta-se o Plano de Ação da Orientação Educacional (SOE), o Plano de Ação da Coordenação Pedagógica e alguns projetos, dentre eles, o de Leitura.
- ✓ Dos planos das ações citadas, nota-se que ainda não tinha na escola a sala de recursos, a sala do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (AEE/EEAA) e a sala de altas habilidades, pois não é citado no PPP o plano de ações dessas áreas.
- ✓ No plano de ação do coordenador pedagógico, não cita o coordenador como facilitador da formação continuada dos professores.

Algumas considerações

O projeto político-pedagógico é um documento de identidade da escola, onde norteia todas as ações e a organização do trabalho pedagógico como um todo. Deve ser elaborado com a participação dos diferentes segmentos. Veiga (1995, p. 18), ressalta que:

Um dos princípios norteadores do PPP é a gestão democrática, a busca dessa gestão inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativas-pedagógicas ali desenvolvidas.

A edição de 2014 serve como “guia” para reorganização das ações pretendidas em 2015 e para isso, precisa ser acompanhado e avaliado. Veiga (1995, p.12), diz que:

O projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de plano de ensino e de atividades diversas. Não deve ser construído e em seguida arquivado, deve ser construído e vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos com o processo educativo.

Ele deve ser construído em um processo democrático de decisões, onde todos tenham a oportunidade de participar, assim como, vivenciar a sua concretização. A sua elaboração parte dos princípios de igualdade, qualidade,

liberdade, gestão democrática e valorização do magistério (Veiga 1995, p. 16). O projeto político-pedagógico norteia ações coletivas, contrapondo à fragmentação do trabalho, a competitividade, a rotinização, os efeitos negativos do poder autoritário e centralizador. O espaço e tempo da coordenação pedagógica viabilizarão momentos de reflexão, estudos e debates sobre a construção ou reformulação do projeto político pedagógico. E ao término, esse deverá ser apresentado para comunidade escolar.

3.2 Em Campo

Há diferentes técnicas de pesquisa, dentre as técnicas de coletas de dados, recorro à observação direta intensiva que é realizada por meio da observação e da entrevista. Na observação utiliza-se dos sentidos para obtenção de dados e informações que acrescentem na possível solução do problema apresentado. A entrevista é feita diretamente com os interlocutores, face a face, com ou sem roteiros pré-estabelecido.

3.2.1 As observações

As observações levaram em conta as ações desenvolvidas no espaço e tempo das coordenações pedagógicas. Foram realizadas no decorrer de duas coordenações: a primeira, dia normal de planejamento, momento em que os professores de regência no turno vespertino se reúne para planejarem as atividades que irão apresentar em sala de aula. A segunda ocorreu numa quarta-feira dia de coletiva, com os turnos matutino e vespertino, era uma coordenação destinada à escolha dos livros didáticos para o ano de 2016.

Dia normal de coordenação, os docentes se organizam por série para planejarem. A sala de professores oferece estrutura física adequada para que isso ocorra, são três grandes mesas. A escola atende os requisitos de uma boa estrutura física, mas deixa a desejar em outros, como falta de materiais pedagógicos, houve reclamações dos docentes, devido à falta de recursos necessários para a realização

das atividades, tais como: tinta para rodar as tarefas, escassez de papel ofício e limitação no número de atividades elaboradas.

Nota-se um ambiente tranquilo, de entusiasmo e diálogo entre os professores. O quadro estava completo, porém, é notada a ausência dos coordenadores no acompanhamento e suporte aos professores. Esses, aparentemente, estavam ocupados com outros acontecimentos diários do contexto escolar. Pacco (2009, p.47), avalia que “O cotidiano do coordenador pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética”. O coordenador pedagógico no dia a dia se encarrega de afazeres diversos, suas intencionalidades e seus propósitos ficam de lado, busca apenas responder as emergências do momento. Placco ressalta que:

Suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, “apagando incêndios” em vez de construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola. Refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola (PLACCO 2009, p. 47).

Refletir e buscar mudanças exige do coordenador pedagógico atitude de coragem, boa vontade, formação contínua e boas relações interpessoais. Além disso, se conhecer e ser conhecedor do cotidiano da escola, para saber selecionar o que é realmente importante para que as ações planejadas ganhem vida através do projeto político-pedagógico e também de um trabalho coletivo.

A segunda observação, como dito anteriormente, foi realizada em um dia de coletiva, com os dois turnos e a equipe gestora. Conforme a portaria nº 284, de 31 de dezembro de 2014, em seu art. 4º, nos incisos I, II e III, dispõem que:

- I – às quartas-feiras destinadas à coordenação coletiva na unidade escolar;
- II – às terças e às quintas-feiras destinadas à coordenação individual na unidades escolar e formação continuada;
- III – às segunda-feira e às sextas-feiras destinadas à coordenação individual, podendo ser realizada fora do ambiente da unidade escolar.

Diante do descrito na portaria, as quartas-feiras são destinadas a coordenação coletiva, esta ocorreu na unidade de ensino, conduzida pela diretora que por meio de data show apresentou alguns slides pontuando os assuntos que seriam abordados. Falou-se da importância do momento – escolha dos livros didáticos; dos cuidados na hora da escolha dos livros, que devem retratar a realidade apresentada em sala de aula; refletir o desejo pedagógico da escola, assim como, os cuidados que devem ter com as mensagens subliminares contidas nos livros.

Após apresentação dos slides, os professores foram separados por séries e conduzidos pelas coordenadoras às salas de aula para analisarem os exemplares dos livros pretendidos para 2016. Durante a coletiva a atuação das coordenadoras restringiu-se ao suporte à diretora. A formação pedagógica, assim como, tempo de experiência docente exigido para a ocupação da função deve ser considerada diante da atuação desse profissional. Geralmente, docente com pouco tempo de experiência, na função de coordenador pedagógico, fase inicial da carreira, sente-se inseguro para conduzir as coletivas, estas requerem conhecimento e formação continuada dos seus interlocutores. Aparentemente, alguns deles demonstram insegurança, pelo menos foi o notado durante as observações.

De acordo com a Portaria nº 284, de 31 de dezembro de 2014; capítulo II; Art 17. Para o exercício das atividades de Coordenador Pedagógico Local, o professor deverá:

- I – ser integrante da Carreira Magistério do Distrito Federal;
- II – ser eleito pelos professores da unidade escolar;
- III- ter, no mínimo, 03 (três) anos de efetivo exercício de regência de classe ou, caso não atenda este requisito, ter sua eleição justificada por seus pares, por meio de registro em Ata;
- IV – atender ao Projeto Político Pedagógico da unidade escolar;
- V – ter habilitação compatível com a etapa/modalidade da educação Básica atendida na unidade escolar.

Os documentos oficiais da SEEDF descrevem os requisitos a serem preenchidos pelo professor que deseja ocupar a função de coordenador pedagógico.

Esses precisam ser considerados não só para os que se candidata a função, mas para todos aqueles que direta ou indiretamente estão ligados ao contexto em esse profissional atuará.

No contexto pesquisado, percebe-se boa vontade por parte das coordenadoras em exercer um trabalho em conjunto com os professores, mas de acordo com o discurso de algumas coordenadoras, isto não acontece devido a outros afazeres do cotidiano e a resistência do grupo de professores. Nota-se que não é um problema presente apenas nessa escola, hoje, o coordenador pedagógico acaba engolido por afazeres do cotidiano, não sabe quem é e que função cumprir na escola (Placco 2009; Augusto 2006; Bartman 1998), preenche outras lacunas da instituição escolar e o pedagógico fica de lado.

É perceptível como é o trabalho do coordenador pedagógico, muitas de suas ações cotidianas não condizem com a sua função, poderiam ser realizadas por outras pessoas. E tudo isso, faz com que ele encontre dificuldades em definir seu espaço de atuação, sua identidade e adquirir o respeito perante os professores. E quando o assunto é formação dos professores, a situação é mais delicada, até mesmo, desconhecem a sua responsabilidade nesse campo. Mesmo a formação de professores sendo uma de suas maiores atribuições, esta não é notada nos afazeres do coordenador na escola.

3.2.2 Entrevista semiestruturada

As entrevistas foram realizadas com as duas coordenadoras da escola. Ocorreram em momentos distintos, individualmente e com um roteiro de perguntas iguais para as duas profissionais. De início os interlocutores da pesquisa seriam duas coordenadoras e uma professora do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), porém devido ao contexto de greve a entrevista com a professora não foi possível.

A primeira participante tem um ano e quatro meses na Secretaria de Educação e quatro anos como coordenadora pedagógica na rede privada. No decorrer da conversa notou-se que é conhecedora de suas atribuições e do que consta nos documentos oficiais da Secretaria de Educação no que diz respeito a sua função. Para ela, uma das maiores dificuldades encontradas no dia a dia em exercer

o papel de coordenadora pedagógica é a limitação de pessoal para o desempenho da atividade de coordenação, o que desencadeia uma série de dificuldades e de deficiências. Justifica que às vezes fica inviável exercer a função conforme descritas nos documentos oficiais.

E sobre a possibilidade da concretização de um trabalho coletivo, ela ressalta que *“nem sempre isto é possível. Pelo que tem vivenciado o trabalho efetivo do coordenador, só tem efeito, ou melhor, só pode ser vivenciado caso seja permitido pelo docente em regência de classe, caso o contrário, qualquer tentativa poderá ser em vão”*.

Ao ser questionada de que forma os documentos oficiais da SEEDF são apresentados e considerados nas atividades referentes ao planejamento pedagógico, a coordenadora diz que: os documentos oficiais são e estão amplamente disponíveis para o conhecimento ou até eventuais consultas quando preciso for, entretanto, é perceptível algumas resistências por parte de alguns na utilização dos tais para suas atividades de planejamento.

Por fim, ela deixa entender que existem lacunas e deficiências, no que diz respeito à atuação do coordenador pedagógico na escola, principalmente no acompanhamento do trabalho dos professores. E isso é justificado por alguns fatores, tais como: muitos afazeres e poucos profissionais para executá-los e resistência de alguns professores.

A segunda entrevistada tem quatro anos de Secretaria de Educação e seis meses na função de coordenadora. Ela demonstrou saberes sobre o assunto e conhecer as atribuições do coordenador pedagógico na escola. Ao fazer um parâmetro das duas entrevistas, constata-se que elas divergem uma da outra em suas respostas. Um exemplo disso, diz respeito às dificuldades encontradas pelo coordenador ao exercer o seu papel. A primeira coordenadora relata que uma das maiores dificuldades é a limitação de pessoal para o desempenho da atividade de coordenação. A outra entrevistada diz que uma das maiores dificuldades encontrada é a falta de comunicação, interação, diálogo, reuniões e planejamento com a equipe gestora. Existem também, resposta não divergentes, uma delas é sobre a gestão democrática. Elas ressaltam que a gestão democrática ainda é muito deficiente e

que nem sempre é possível fazer com que ocorra dentro do espaço e tempo das coordenações pedagógicas.

Interessante ressaltar que existe um olhar diferenciado das coordenadoras em relação ao cotidiano da escola, observado por meio das respostas dadas, assim como dá a entender que elas percebem um trabalho coletivo por parte dos professores, ou seja, professores com professores, mas não existe um coletivo que envolva professor, coordenadores e a gestão escolar. O espaço e tempo das coordenações não favorece essa coletividade que envolva todos os grupos.

Além desses aspectos, o quadro abaixo apresenta outros pontos observados e que chamaram à atenção no decorrer da entrevista com as coordenadoras:

Perguntas	Coordenadora 1	Coordenadora 2
Tempo de serviço na Secretaria de Educação do Distrito Federal	1 ano e 4 meses, aproximadamente na Secretaria de Educação e 4 anos como coordenadora na rede privada de ensino.	4 anos da Secretaria de Educação e 6 meses como coordenadora na escola.
Maiores dificuldades encontradas no dia a dia em exercer o papel de coordenador pedagógico.	Talvez seja a limitação de pessoal para o desempenho da atividade de coordenação, o que desencadeia uma série de dificuldades e deficiências.	Falta de comunicação, interação, diálogo, planejamento com a equipe gestora, ou seja, todos os envolvidos, com certa frequência. Outra dificuldade é a resistência de professores em investir no novo, no diferente.
Que atribuições tem o coordenador pedagógico na escola?	Todas as atribuições estão elencadas no Regimento Interno da Secretaria de Educação do Distrito Federal (publicado no DODF	Acompanhar a entrada e saída dos respectivos turnos; Acompanhar, orientar e coordenar o trabalho pedagógico;

	27/02/2015), no artigo 119 – que constitui o espaço-tempo da Coordenação Pedagógica artigo 120.	Tirar cópias das atividades propostas pelos professores; Ser elo entre comunidade, professor e escola; Dar devidos encaminhamentos, ligar para alunos faltosos; Acompanhar as intervenções realizadas pelo professor.
As atribuições citadas condizem com as que constam no Projeto Político Pedagógico da escola e nos documentos oficiais da Secretaria de Educação do Distrito Federal.	Tais atribuições são extraídas do documento oficial da Secretaria de Educação do Distrito Federal	Nem todas. Contudo a escola é muito grande e que demanda muitas funções e atributos do coordenador, mesmo aquelas que fogem de suas reais atribuições. Porém o objetivo é que isso aconteça.
Descreva a organização das coordenações pedagógicas que ocorrem na escola. Elas são planejadas segundo a gestão democrática?	A medida do possível acredito nessa organização democrática, entretanto, ainda muito deficiente.	Fala-se muito em gestão democrática, mas nem sempre é possível fazer com que isso ocorra, mas buscamos desenvolver o trabalho pedagógico a luz da gestão democrática em que todos da comunidade estejam envolvidos e participando desse processo.
Baseada na sua experiência, a coordenação pedagógica possibilita a	Nem sempre. Pelo o que tenho vivenciado o trabalho efetivo do coordenador pedagógico	Sim. Nesse período tenho percebido que o papel do coordenador é importante para um

<p>concretização de um trabalho coletivo?</p>	<p>só tem efeito, ou melhor, só pode ser vivenciado caso seja permitido pelo docente em regência de classe. Caso contrário, qualquer tentativa poderá ser em vão.</p>	<p>trabalho coletivo e eficaz, pois ele é a ponte entre a teoria e a prática. Ele é o sujeito responsável por levar as informações, orientações para uma melhor eficácia do trabalho pedagógico. Acompanhando o trabalho docente, ajudando nas dificuldades, sugerindo, opinando. O coordenador também pode possibilitar um melhor trabalho por meio de projetos interventivos.</p>
<p>De que forma os documentos da Secretaria de Educação do Distrito Federal são apresentados e considerados nas atividades referente ao planejamento pedagógico?</p>	<p>Os documentos são e estão amplamente disponíveis para conhecimento ou até eventuais consultas quando preciso for, entretanto é perceptível algumas resistências por parte de alguns a utilização dos tais para suas atividades de planejamento.</p>	<p>Lembrando que o coordenador pedagógico sozinho não pode muita coisa. Há uma hierarquia aí. Diretor, vice, supervisor e o coordenador. Todos são importantes e que estejam em sintonia e que estes documentos sejam apresentados, tendo como foco o aluno, a escola, então essas atividades serão apresentadas, cobradas e realizadas.</p>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as reformas educacionais ocorridas ao longo do tempo, aumenta a responsabilidade da escola e conseqüentemente, dos profissionais que nela atuam. Cabe a todos o papel de articular um trabalho conjunto, o coordenador pedagógico, em companhia a equipe gestora escolar, levarem em consideração a grande efervescência de programas; as pressões internas e externas; as precárias condições de trabalho; a falta de reconhecimento profissional; o descaso do Estado; dentre outros problemas. E que se busquem caminhos para que todos participem ativamente na condução das políticas públicas educacionais e de novas práticas que visem à promoção da melhoria da qualidade de ensino das escolas públicas.

Diante das responsabilidades que a educação nos coloca hoje, o estudo proposto abordou como tema as contribuições do coordenador pedagógico no coletivo ocorrido no espaço e tempo das coordenações pedagógicas. Assunto de grande interesse para o pesquisador, porque buscou analisar como esse profissional pode contribuir para a efetivação de um trabalho coletivo na escola em que atua.

As literaturas sobre o assunto, o estudo do projeto político-pedagógico da instituição, as pesquisas de campo propiciaram uma melhor compreensão do assunto e conseqüentemente, permitiu um olhar mais reflexivo no que diz respeito a atuação desse profissional no contexto escolar. A partir da situação-problema apresentada pela escola, o estudo resultou na confirmação do desvio de atribuições do coordenador pedagógico nesse contexto, que devido à sobrecarga de afazeres, não consegue exercer as suas reais atribuições.

Constatou-se também, que outros fatores podem interferir ou até influenciar para que o trabalho desse profissional não ocorra como deveria. Pode-se citar dentre eles: as relações interpessoais presentes no ambiente; a ausência de respaldo por parte do gestor e sua equipe; a falta de recursos; a ineficácia da gestão democrática; a não coletividade e a ausência de coletivas planejadas para discussões e possíveis formações continuada de coordenadores, professores e até do gestor. O espaço e tempo das coordenações também constitui espaço de formação continuada.

Uma gestão baseada na parceria, no diálogo e na coletividade, tende a garantir ao coordenador pedagógico mais liberdade e autonomia para exercer o seu trabalho, assim como, a sua valorização no interior da escola. Ter um plano de ação da coordenação pedagógica conhecido por todos e pertencente ao projeto político-pedagógico viabiliza possibilidade de boa atuação. Como disse uma das coordenadoras entrevistada *“Lembrando que o coordenador não pode fazer muita coisa. Há uma hierarquia aí. Diretor, vice-diretor, supervisor e coordenador. Todos são importantes e que estejam em sintonia...”*. Ou seja, existe uma relação direta entre a gestão e a ação do coordenador pedagógico.

Se o foco é o planejamento, esse deve permear todas as ações da escola. Quando as coordenações acontecem de maneira fragmentada, sem a devida organização e o suporte necessário do coordenador e da equipe gestora, o coletivo tende a não funcionar com a eficácia necessária. O trabalho pedagógico ocorrido na escola, mesmo que pensado e realizado individualmente, possui uma natureza coletiva. Para Souza (2005, p.18) “ essa afirmativa se sustenta no pressuposto de que as ações na escola, ainda que decididas e executadas individualmente convergem para um mesmo alvo: a formação do aluno”. O autor acrescenta (2005 p. 18) que “é evidente que a ausência de um planejamento coletivo, resulta, muitas vezes, em práticas desordenadas, desconexas ou mesmo conflitantes”.

Refletir em ações projetadas no coletivo demanda um olhar atencioso aos diferentes sujeitos que compõem esse coletivo - professores, alunos equipe gestora, pais e outros - exigindo do coordenador pedagógico uma atenção à diversidade e complexidade apresentada nesse contexto. E a partir dessas observações, buscar a criação de um ambiente mais seguro e propício para projetar suas estratégias e ações que viabilize a concretização de um trabalho pensado e executado por todos.

Somente um trabalho coletivo dentro do pressuposto democrático viabilizará a participação de todos, superando a fragmentação das ações apresentado na escola. Esse caminho cria as possibilidades de repensar as práticas existentes no espaço e tempo das coordenações pedagógicas com a intenção de fazer avançar em direção a um projeto pedagógico produzido e realizado de maneira coletiva. É encontrar unidade na diversidade, apesar de que por mais que ressalte um trabalho planejado

coletivamente e de cunho democrático, ainda se nota que muitas práticas do cotidiano são guiadas pela divisão do trabalho.

Dentre as diversas dificuldades encontradas pelo coordenador pedagógico em desenvolver o trabalho coletivamente, a resistência por parte dos professores, é uma das citadas no discurso da coordenadora da escola em que a pesquisa se concretizou: *“o trabalho coletivo nem sempre é possível. Pelo que eu tenho vivenciado o trabalho do coordenador, só tem efeito, ou melhor, só pode ser vivenciado caso seja permitido pelo docente em regência de classe, caso contrário, qualquer tentativa poderá ser em vão”*. Para Veiga (2005, p. 18):

Quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, está se considerando que as relações de trabalho, no interior da escola deverão estar calçadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contradição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho da fragmentação e do controle hierárquico.

O coordenador pedagógico deve conhecer os movimentos que o rodeia, entender a complexidade apresentada, exercer as suas atribuições sem autoritarismo ou o aparente status demonstrado. Compreender que os conflitos, as tensões e as divergências, também contribuem na construção das relações. O coordenador pedagógico tem que ser conhecedor de suas atribuições; saber o que lhe cabe, na organização da formação docente, no acompanhamento do processo de ensino aprendizagem e em estabelecer parceria com os professores.

As relações estabelecidas favorecem o processo de organização de suas estratégias por meio de um plano de ação. Assim como, a formação continuada, sabido que é importante tanto para o próprio coordenador, quanto para o professor. O coordenador só terá condições de identificar as demandas práticas dos professores e recomendar estudos que o auxiliem na reflexão dessas práticas se ele, o coordenador, estiver em constante formação. Fica claro que a responsabilidade de conduzir ou propiciar a formação continuada de professores não restringe apenas ao coordenador pedagógico, mas ela deve ser planejada e executada em parceria com o grupo que constitui a equipe gestora da escola.

Conhecer seu espaço de atuação, ser ciente da importância na construção de uma identidade não só sua, mas da própria escola, não basta apenas à prática e sim articulação de diversos saberes construídos pela formação contínua e também por vivências e ações cotidianas em grupo. Assim como, superar o caráter fragmentário das práticas persistentes; ter o respaldo e o respeito de seus pares. São caminhos difíceis a ser trilhado pelo o professor que deseja exercer a função de coordenador. Não existe fórmula pronta e sim dentre outros requisitos, a persistência, o compromisso, a formação contínua e boas relações interpessoais.

A pesquisa tornou-se importante, pois não encontrou respostas prontas, mas atingiu aos objetivos a ela dada. Propiciou o aprofundamento do assunto, assim como, um olhar atencioso e reflexivo diante do meu cotidiano profissional. Fez entender que nem tudo que se planeja sai conforme o planejado. Diversas foram as dificuldades: colocar as ideias no papel; conciliar família, trabalho e estudo; saber esperar; ter paciência, cordialidade e persistência durante a coleta de dados. A greve também prejudicou um pouco, principalmente na etapa final de coletas de dados. Alguns itens ficaram incompletos e outros com a qualidade prejudicada.

Foi válida, porque apesar de não encontrar a fórmula certa da atuação do coordenador, porém indicou que caminhos trilhar. Ajudou a refletir sobre a importância da formação continuada, sempre necessária, independente da área de atuação. Falo isso, porque percebi o quanto ela faz falta no trabalho realizado por alguns dos profissionais encontrados na rede. O “fazer por fazer” acaba persistindo e é rotineiro no cotidiano. O estudo também fez notar que são muitos os problemas enfrentados pelo coordenador e que conseqüentemente acarretam em suas atuações, mas que, apesar de tantas dificuldades há sempre uma tentativa inspirada no compromisso com a escola e com os professores, para a realização de um trabalho de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.R. **O coordenador pedagógico ante o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o projeto pedagógico.** In. GUIMARÃES, A. A. et al. O coordenador pedagógico e a educação continuada. São Paulo: Loyola, 1998 p. 12 – 22.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz. In. ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N.S. (Org). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** São Paul: Loyola, 2001. p 53 – 66.

DIAS – DA – SILVA, M. H. G. F.; LOURENCETTI G. C. **A “voz” dos professores e algumas reformas educacionais nas séries finais do ensino fundamental: desenvolvimento ou impasse?**

EDUCERE ET EDUCARE. Revista de Educação. Vol. 2, nº 04 julho/dez 2007, p 77 – 90. **O coordenador pedagógico da Educação Básica: Desafios e perspectivas.**

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: Papyrus, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 5. ed.; p.1.144.

_____. 7^a ed. do minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Imprensa – janeiro de 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia da Esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FONSECA, J. P. **Projeto Pedagógico: processo e produto na construção coletiva do sucesso escolar.** São Paul – SP. Jornal da APASE. Secretaria de Educação. São Paulo SP. Ano II – nº 03, 2001.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Porto Alegre: LPM, 1994.

LISPECTOR, Clarice. Disponível em: www.Paráfrases+de+clarice+Lispector&espv=2&biw=667&source=lnms&tbn=osch&as=x&ved=OCAYQ_AUoAWoVchi

ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA: **Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas**, 2014.

PLACCO, Vera Mari N. de S. **O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola**. In: In: PLACCO, Vera Maria N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (Orgs). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2009.

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do Ensino Fundamental**. São Paulo: Ática 1998.

PORTARIA nº 284, de 31 de dezembro de 2014.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E.C. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas de pesquisa e de trabalho acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **“Para além da curvatura da vara”**. In. Revista Ande nº 3. São Paulo, 1982.

_____. **Escola e Democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1983.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC –São Paulo**, Xamã, 2002.

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.

SOUZA, A. R. **Planejamento e trabalho coletivo** [et al]. Universidade Federal do Paraná, Pró – Reitoria da Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Curitiba: Ed da UFPR. 2005. 50 p (Gestão e Avaliação da Escola Pública).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político – Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 14ª edição. Papirus, 2002.

_____. (Org.). **Projeto Político – Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 24ª edição. Papirus, 2005.

_____. (Org.) **Projeto Político – Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

APÊNDICES

Roteiro de uma entrevista semiestruturada

1. Apresentação da coordenadora: nome, tempo de casa (Secretaria de Educação) e tempo de atuação na função de coordenador.
2. Em sua opinião, qual é ou quais são as maiores dificuldades encontradas no dia a dia ao exercer a função de coordenador pedagógico?
3. Você poderia dizer sobre as reais atribuições do coordenador pedagógico dentro da escola?
4. Essas atribuições condizem com o que contam no Projeto Político Pedagógico e nos documentos oficiais da Secretaria de Educação?
5. Como você descreveria a organização e realização do trabalho pedagógico apresentado pela escola?
6. Como você compreende por trabalho pensado, organizado e desenvolvido segundo a Gestão Democrática?
7. Baseada na sua experiência, a coordenação pedagógica possibilita a concretização de um trabalho coletivo?
8. De que forma os documentos: Projeto Político Pedagógico, Plano de Ação do Coordenador, As Diretrizes Curriculares, o Currículo em Ação, dentre outros; são apresentados e considerados nas atividades de planejamento de suas ações como coordenadora e no planejamento pedagógico da escola.

CRONOGRAMA

ATIVIDADES	DATA PARA REALIZAÇÃO
1. Definição do projeto de pesquisa	28/08 a 30/08
2. Construção do referencial teórico	31/08 a 26/09
3. Método e Metodologia	27/09 a 11/10
4. Elaboração dos instrumentos de coleta de informações	12/10 a 26/10
5. Trabalho de campo	
• Entrevista	20/10 a 22/10
• Observação	21/10 a 28/10
6. Análises de dados	30/10 a 3/11
7. Considerações finais - conclusão	15/11 a 25/11
8. Revisão do texto final da monografia, encadernação espiral e entrega para a banca.	30/11 a 04/12
9. Elaboração e apresentação do Banner em formato digital ao tutor orientador – Confecção do Banner físico	04/12 a 18/12
10. Defesa	19/12