



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
LETÍCIA CARDOSO MARQUES

**O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO: O INSTITUCIONAL, O COMPREENDIDO E O
VIVIDO**

LETÍCIA CARDOSO MARQUES

Brasília – DF

2020

LETÍCIA CARDOSO MARQUES

**O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO: O INSTITUCIONAL, O COMPREENDIDO E O
VIVIDO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para conclusão do curso de graduação na licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edileuza Fernandes Silva

Brasília – DF

2020

LETÍCIA CARDOSO MARQUES

**O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO: O INSTITUCIONAL, O COMPREENDIDO E O
VIVIDO**

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Edileuza Fernandes Silva (Orientadora)

Faculdade de Educação – FE/UnB

Prof.^a Dr.^a Paula Gomes Oliveira (Examinadora)

Faculdade de Educação – FE/UnB

Prof.^a Dr.^a Rosana César de Arruda Fernandes (Examinadora)

Faculdade de Educação – FE/UnB

Prof.^a Msc Gilcélia Leite dos Santos Fontenele (Suplente)

Secretaria de Estado de Educação do DF - SEEDF

Brasília, 31 de agosto de 2020.

À minha mãe, que sempre enxergou meus pontos fortes quando eu mesma não os enxergava. À minha avó, e seu imensurável amor e zelo. Ao meu padrasto, por ter me oportunizado as melhores condições de vida. Aos amigos, que permaneceram ao meu lado e não me deixaram desistir.

AGRADECIMENTOS

Não imaginaria que, aos 24 anos, escreveria um trabalho acadêmico que me encheria de orgulho e satisfação. Sei que essa realização não seria possível se eu não tivesse tido todo amor, carinho, amparo e paciência daqueles que me cercam.

Agradeço ao Universo pela oportunidade de viver uma vida cheia de feitos, regada de muito amor e alegria. Acredito que nada é por acaso, bem como minha trajetória na Universidade de Brasília, através do curso de Pedagogia. Tornei-me uma pessoa melhor e mais humana pelas vivências experienciadas no meio acadêmico.

Agradeço à minha família, em especial aos meus pais, Lílian e Anselmo, por todo o apoio e incentivo que me deram para que eu caminhasse sempre na direção da excelência, e por facilitarem toda a minha jornada dentro e fora da universidade. Nada disso seria possível sem o suporte de vocês. À minha avó Dulce, por seu amor imensurável e zelo indescritível. Ser criada pela senhora foi uma dádiva do Universo.

Aos meus amigos de vida, em especial Dora Moreno, André Castanheira, Raquel Reis, Giovanna Lock, Amanda Sol, Jéssika Neris, Renata Melo, Brunna Vilar, Thainá Bittencourt, Carolina Hosokawa, Ana Carolina Alencar, Marcelo Glaeser e Matheus Carvalho, por comemorarem todas as minhas conquistas, perto ou longe, e por toda paciência e apoio. Sem vocês, a minha caminhada não teria tanta luz e risadas de doer a barriga. Cada um tem seu cantinho especial em meu coração!

À Noemi Viana, a pessoa com quem compartilho todos os momentos da vida. Seu amor, carinho, amizade, apoio e incentivo fizeram o “bicho de sete cabeças” ser apenas um trabalho acadêmico que requer mais dedicação e paciência. Obrigada por me proporcionar inúmeros momentos de alegria, regados de companheirismo e respeito. Sem você, esse trabalho teria saído à base de três choros semanais.

À toda equipe da ESMPU, especialmente à equipe da SEPLAN, por me acolher de forma amorosa e proporcionar momentos de crescimento pessoal e profissional. Obrigada por incentivarem o melhor que há em mim, e por toda confiança depositada nesses dois anos de estágio. Vocês foram peça-chave na minha decisão de carreira profissional. Guardo no coração todas as trocas realizadas na mesa do almoço e do café da tarde.

À minha psicóloga, Jacqueline, por todo suporte psicológico e amparo emocional. Os 45 minutos semanais fizeram essa jornada ser mais leve. Você é excelente e sou muito grata por dedicar o seu tempo a mim.

Aos meus professores da educação básica, sou grata pela formação escolar enriquecedora. Aos meus professores da Universidade de Brasília, inspirações profissionais e pessoais, minha total admiração. Todas as trocas nas salas da Faculdade de Educação ajudaram a formar a Letícia que sou hoje. Aos professores Otília Dantas, Rainri Back, Maria Helena Carneiro, Cristina Leite, Juarez Tuchinski, Olgamir Carvalho e Andrea Versutti, foi uma honra ter sido aluna de vocês e ter convivido com figuras fascinantes.

Em especial, agradeço à professora Dr^a. Edileuza Fernandes Silva, querida orientadora, por ter acreditado em mim e ter visto meu potencial durante minha graduação, o qual eu mesma duvidava. Dividir o espaço da sala de aula com você, como aluna, monitora, pesquisadora e orientanda de trabalho de conclusão de curso foi marcante. Cada momento foi magnífico. Não tem como descrever as experiências fantásticas vivenciadas no âmbito da pesquisa, dos estágios e da sala de aula, além da formação extremamente enriquecedora que me proporcionou. Obrigada por tantos ensinamentos, paciência, atenção e dedicação. Eu a tenho em meu coração e serei sempre grata por esta e por todas as outras oportunidades que me deu!

À equipe gestora e professora da escola que me acolheu, com tanto apreço e atenção, para que eu pudesse realizar a pesquisa. Muito obrigada!

À banca examinadora, pelo tempo dedicado à leitura atenciosa e considerações realizadas, a fim de aprimorar um trabalho feito com muita dedicação.

E àqueles que tornaram este trabalho possível, deixo aqui o meu mais sincero agradecimento.

Eu sou muito grata!

*“A gente não precisa das melhores oportunidades na vida. A gente precisa só de **uma** que a gente sinta que seja nossa.”*

(Paula Gomes de Oliveira, 2019 - fala durante avaliação de TCC).

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no curso de licenciatura em Pedagogia, na Universidade de Brasília, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e articula-se às produções realizadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Trabalho Docente, Didática e Trabalho Pedagógico (PRODOCÊNCIA) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Teve como objetivo geral discutir as contribuições da coordenação pedagógica para a organização do trabalho pedagógico de uma docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. E como objetivos específicos: a) discutir os pressupostos teóricos que fundamentam a coordenação pedagógica na rede pública de ensino do DF; b) compreender a concepção de coordenação pedagógica expressa por uma docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública do DF; c) refletir sobre a participação dos professores na coordenação pedagógica; e d) identificar potencialidades e fragilidades da coordenação pedagógica para a organização do trabalho pedagógico de sala de aula de uma docente dos anos iniciais. A pesquisa de abordagem qualitativa foi desenvolvida por meio de Estudo de Caso (LUDKË e ANDRÉ, 1986). Para o levantamento de dados, foi realizada análise documental do Projeto Político-Pedagógico da escola e dos documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, observações de reuniões de coordenação pedagógica e entrevista semiestruturada com a docente participante da pesquisa. O referencial teórico contempla autores como: Villas Boas (2017), Silva (2007, 2017), Fernandes (2007), Orsolon (2005), Soares e Fernandes (2018), Amado e Monteiro (2012), dentre outros. Os resultados alcançados reiteram que a coordenação pedagógica é espaço-tempo indispensável para reflexão e discussão, para o planejamento do trabalho escolar, avaliação e autoavaliação da ação docente, bem como o aperfeiçoamento desta, de maneira que a coordenação pedagógica não se concretiza individualmente, sendo necessário para a organização do trabalho pedagógico, tanto da escola como o da sala de aula, apoiar-se à cultura de colaboração.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Organização do trabalho pedagógico. Cultura da colaboração.

ABSTRACT

This research was developed in the degree course in Pedagogy, at the University of Brasília, Course Completion Work (TCC), and is linked to the productions made by the Study and Research Group on Teaching Work, Didactics and Pedagogical Work (PRODOCÊNCIA) of Faculty of Education, University of Brasília. It had as general objective to discuss the contributions of the pedagogical coordination for the organization of the pedagogical work of a teacher of the initial years of the Elementary School of a public school of the Federal District. And as specific objectives: a) to discuss the theoretical assumptions that underlie pedagogical coordination in the public school system in DF; b) understand the concept of pedagogical coordination expressed by a teacher from the early years of elementary school in a public school in DF; c) reflect on the participation of teachers in pedagogical coordination; and d) to identify potentialities and weaknesses of the pedagogical coordination for the organization of the classroom pedagogical work of a teacher of the initial years. The research with a qualitative approach was developed through a Case Study (LUDKĚ and ANDRÉ, 1986). For data collection, a documentary analysis of the school's Political-Pedagogical Project and the official documents of the State Department of Education of the Federal District, observations of pedagogical coordination meetings and semi-structured interviews with the teacher participating in the research were carried out. The theoretical framework includes authors such as: Villas Boas (2017), Silva (2007, 2017), Fernandes (2007), Orsolon (2005), Soares and Fernandes (2018), Amado and Monteiro (2012), among others. The results achieved reiterate that the pedagogical coordination is an indispensable space-time for reflection and discussion, for the planning of school work, evaluation and self-evaluation of the teaching action, as well as its improvement, in a way that the pedagogical coordination does not take place individually, being necessary for the organization of pedagogical work, both at school and in the classroom, to support the culture of collaboration.

Keywords: Pedagogical coordination. Organization of pedagogical work. Culture of collaboration.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- BIA – Bloco Inicial de Alfabetização
- CEP – Coordenação de Educação Primária
- CP – Coordenação Pedagógica
- DF – Distrito Federal
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PPP – Projeto Político-Pedagógico
- ProIC – Programa de Iniciação Científica
- RAV – Registro de Avaliação
- RERPDF – Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal
- SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
- SOE – Serviço de Orientação Educacional
- SP – Supervisão Pedagógica
- UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
MEMORIAL: COMO EU VIM PARAR AQUI? EU SÓ TINHA 18 ANOS... ..	14
1 INTRODUÇÃO.....	18
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	22
2.1 Abordagem metodológica e tipo de pesquisa	22
2.2 Caracterização da realidade pesquisada: a escola.....	22
2.3 Caracterização da professora participante	24
2.4 Procedimentos para levantamento de dados	24
2.4.1 Observação	24
2.4.2 Análise documental	25
2.4.3 Entrevista semiestruturada.....	25
3 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL	26
3.1 A Coordenação Pedagógica no âmbito legal.....	26
3.2 A Coordenação Pedagógica no Distrito Federal.....	27
3.3 A Organização do Trabalho Pedagógico	29
4 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: O INSTITUCIONAL, O COMPREENDIDO E O VIVIDO.....	33
4.1 Coordenação pedagógica: o institucional	33
4.2 Coordenação pedagógica: o compreendido pela docente	36
4.3 Coordenação pedagógica: o vivido.....	42
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
6 FECHAMENTO DE UM CICLO, ABERTURA DE OUTRO	50
REFERÊNCIAS	51
APÊNDICES	55
APÊNDICE A.....	55
APÊNDICE B.....	58
APÊNDICE C.....	59

APRESENTAÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do curso de licenciatura em Pedagogia, na Universidade de Brasília, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)¹, e articula-se às produções realizadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Trabalho Docente, Didática e Trabalho Pedagógico (PRODOCÊNCIA) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

O estudo, estruturado em cinco partes, é composto por um memorial, o qual apresento o vínculo de minha trajetória pessoal e acadêmica com o tema pesquisado – conhecer o desconhecido –, interesse demonstrado desde minha formação escolar, onde coloco as experiências vivenciadas que trilharam minha chegada até a Pedagogia, bem como as que se vincularam ao objeto de estudo. A primeira parte, apresento o objeto de estudo da pesquisa e os objetivos a serem atingidos com ela. Na sequência, apresento o percurso metodológico, o qual ilustra a abordagem metodológica e o tipo de pesquisa, assim como os procedimentos e instrumentos utilizados na caracterização da escola e da professora participante. A fundamentação com base nos pressupostos teórico-metodológicos é apresentada em seguida.

O capítulo “*Coordenação Pedagógica: o institucional, o compreendido e o vivido*” foi elaborado a partir das informações levantadas da Orientação Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas (DISTRITO FEDERAL, 2014) do Regimento da Rede Pública de Ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2019), da análise de dados da entrevista semiestruturada realizada com a professora e de vinte horas de observação de reuniões de coordenação pedagógica de uma escola pública da Asa Norte, Brasília (DF).

Por fim, apresento as considerações finais, sistematizando as análises feitas durante a pesquisa, e concluo o trabalho com “*o fechamento de um ciclo, abertura de outro*”.

¹ O presente trabalho segue as normas da ABNT.

MEMORIAL: COMO EU VIM PARAR AQUI? EU SÓ TINHA 18 ANOS...

“A estrada da vida é uma reta marcada de encruzilhadas. Caminhos certos e errados, encontros e desencontros, do começo ao fim. Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.” (CORALINA, 1997, p. 151). Uma trajetória marcada por encontros e desencontros, a escola tornou-se parte da minha realidade aos seis anos de idade. Mas começou a fazer sentido a partir dos sete anos. Lembro-me dos rostos e nomes das minhas professoras dos anos iniciais. Mulheres doces e firmes que me ajudaram a trilhar o meu caminho na educação.

Quando ainda morava em São Paulo, por não ter tanta noção dos contextos sociais, não senti tanta diferença quando sai da rede pública e fui para a rede privada. Talvez eu tenha sentido um impacto maior não na troca da rede de ensino, mas sim na mudança de uma cidade para outra. Sair de Osasco/SP, e ir direto para o Jardim Botânico/DF, foi um grande choque de realidade.

A diferença sociocultural me fez questionar, por muito tempo, o meu encantamento pela escola. Ir para um ambiente diferente do que eu estava habituada me causava ansiedade. Entrar em uma escola onde, para os alunos, viajar para o exterior era comum, e a Disney era o destino principal das férias de final de ano, fez a Letícia de dez anos pensar se ali era seu lugar. O sentimento de pertencimento não despertava em mim.

Entretanto, ao mesmo tempo em que não conseguia me sentir pertencente àquele ambiente, pude sentir o zelo da pessoa que liderava a sala de aula² da quarta série A – a professora. Sentia, a cada aula, que ela estava feliz por eu estar ali. Esse acolhimento foi essencial para que o meu anseio por estudar não se perdesse durante minha trajetória.

Como era uma escola pequena, ao finalizar aquele ano, tive que ir para uma maior. E foi naquele ambiente grandioso que o verdadeiro pânico tomou conta do meu ser. As experiências que tive até a oitava série não foram as melhores, tive vários problemas de ensino-aprendizado. Os momentos em que treinava handebol, eram aqueles que a felicidade tomava conta de mim.

Devido a certas questões entre a sétima e oitava série – tanto pedagógicas quanto de convivência com alguns colegas – frequentava muito a sala da coordenadora pedagógica.

² No decorrer do trabalho, a expressão *sala de aula* aparecerá referindo-se ao espaço físico em que se dá a *aula* – “organização do processo educativo, tempo e espaço de aprendizagem, de desconstrução e construção” (SILVA, 2017, p. 25) – desvinculando-a de um local próprio, uma vez que a aula se dá em diversos ambientes além do espaço físico fechado com quatro paredes.

Naquela época, a sala da coordenação saiu um pouco do campo da abstração. Entretanto, ainda não entendia para que servia aquela pessoa, dentro daquela sala, e o porquê de sua importância – mas também nunca havia sido motivo de questionamento pessoal até ingressar no ensino superior. Recordo-me de não ter aula em dias de reunião de coordenação. Sabia, por meio de colegas, que esse dia era destinado aos professores. Entretanto, sabia que era diferente do conselho de classe – pois não havia aquele pânico entre os alunos.

Desde o meu primeiro contato com a coordenadora, um vínculo forte foi criado. Sempre que podia, passava em sua sala para cumprimentá-la, ou para comentar sobre algo que não estava indo bem em minha vida. Via aquele espaço como acolhedor. Entre o final do Ensino Fundamental e início do ensino médio, me envolvi em diversos projetos dentro da escola por incentivo da coordenadora, o que me fez superar os problemas que tinha na escola, principalmente com alguns colegas.

No terceiro ano do ensino médio, a equipe gestora da escola foi reestruturada e, nesse processo, ocorreu a troca de coordenadora. Essa mudança teve um impacto significativo para mim. A interação da nova coordenadora com os demais discentes não se comparava com a anterior. Como eu estava no terceiro ano do ensino médio, criar um vínculo com aquela pessoa não era minha prioridade. Esse acontecimento fez com que eu parasse de frequentar a sala de coordenação e, conseqüentemente, de ter contato mais próximo com quem passou a ocupá-la.

Ao concluir o ensino médio, passei por algumas frustrações que dificultaram o alcance do objetivo de chegar à educação superior. O fato de não ter sido aprovada no vestibular da Universidade de Brasília - UnB, ou no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), começou a delimitar as minhas opções pós-escola. Com o intuito de não pagar faculdade particular, meus pais me matricularam em um curso pré-vestibular. Quando comecei a estudar para o vestibular novamente, percebia que não tinha nenhum curso em mente que me motivasse, nem aqueles que eu havia marcado nas provas anteriores.

Fiz três semestres de curso pré-vestibular. No último, meus pais me cobraram por não estar cursando a faculdade ainda – a UnB, especificamente. Essa cobrança me fez colocar no papel, dias antes de abrir a inscrição do vestibular, os cursos que tiveram nos últimos três anos a nota de aprovação semelhante às minhas dos últimos vestibulares. Fiz uma lista com cinco cursos. A Pedagogia era o curso que, de acordo com a lista, eu conseguiria passar. Mas, antes de escolher, pesquisei e conversei com algumas pessoas que estavam cursando e que já tinham cursado Pedagogia. No dia da inscrição, marquei Pedagogia. Era um tiro no escuro, mas eu precisava arriscar.

A semana do resultado da prova foi o verdadeiro terror. Era uma pressão vinda dos meus pais, a ansiedade em ter o resultado, e o nervoso de, mais uma vez, não passar. Chegou o dia. O resultado sairia às 18h. Quando abri a página, digitei meu nome e ele apareceu como “aprovado”, eu não acreditei. Eram diversos sentimentos. Foi um dos momentos mais felizes da minha vida.

O primeiro dia de aula me deixou impressionada. O trote do professor carrasco (conhecido na Pedagogia), em que um veterano encena o papel de um professor autoritário, com atitudes abusivas e bastante desrespeitosas, serviu de incentivo – para nós, calouros – não abaixarmos a cabeça para esse tipo de comportamento, que poderia acontecer nas salas de aula da universidade. Aquele momento me encantou. Me senti bem por estar num lugar onde eu era encorajada a não me submeter a certos comportamentos. Entretanto, mesmo com essa acolhida forte, não conseguia me sentir pertencente àquele grupo. Por isso, desde o meu primeiro semestre, era um pouco retraída na Faculdade de Educação.

O primeiro semestre foi uma grande imersão pessoal. Cursei matérias que me puseram em vários momentos de reflexão. No segundo e terceiro semestre, comecei a me questionar se havia feito a escolha correta. Não estava tão feliz com o curso, mas não tinha a opção de trancar e tentar outro vestibular. No terceiro semestre, comecei a cursar matérias voltadas à Psicologia e um interesse muito grande pela área foi aflorando em mim. No quarto semestre, eu estava determinada a mudar de curso. Tinha colocado na cabeça que tentaria a transferência interna. Faltavam poucos créditos para a mudança. Mas, nesse mesmo semestre, cursei a disciplina “Didática Fundamental”, e foi quando as coisas começaram a tomar outro rumo.

Conhecer a disciplina e a Pedagogia com a professora Edileuza mudou minha visão sobre o curso. Recordo-me claramente dos trabalhos em grupo que passava em sala, e dos individuais. Foi uma das poucas disciplinas que mantinha minha total atenção e dedicação. As discussões e os questionamentos feitos pela professora me instigaram a dar uma nova chance para o curso. O amor pela disciplina, e o carinho pela professora, foram tão grandes que fui monitora da disciplina duas vezes. Durante esse tempo, tinha decidido que continuaria na Pedagogia e que faria os estágios obrigatórios e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com a Edileuza – sem ela saber ainda.

Por ter estabelecido uma relação muito próxima com ela, ao final do meu sexto semestre, ela me convidou para ser sua orientanda no Programa de Iniciação Científica (ProIC) da UnB – o que foi um marco bastante significativo na minha graduação. Quando a Edileuza sugeriu o tema – coordenação pedagógica –, me veio em mente todos os momentos que estive na sala da coordenadora e que não sabia qual era o papel daquele espaço dentro da escola.

Pesquisar sobre esse tema seria uma maneira de tirar todas as dúvidas que talvez eu já tivesse há muito tempo, mas que nunca tinha questionado. Vi o ProIC como uma oportunidade de começar explorar uma área que, até então, não conhecia e que não havia tido contato na graduação.

A partir do convite para pesquisar sob sua supervisão, chegamos no acordo de que o tema pesquisado na iniciação científica seria o mesmo que defenderia no trabalho de conclusão de curso, para que assim o tema pudesse ser desenvolvido e aprofundado com mais tempo e rigor científico. Cá estou eu, nessa travessia desafiadora que é ter pesquisado a coordenação pedagógica em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal.

1 INTRODUÇÃO

A conquista da coordenação pedagógica (CP), de acordo com documento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), é fundamentada em argumentos em prol da melhoria da qualidade da educação básica pública (DISTRITO FEDERAL, 2014). A coordenação pedagógica é compreendida como:

[...] espaço e o tempo primordiais de organização do trabalho pedagógico da escola em geral e da sala de aula, especificamente; de planejamento curricular e de avaliação; de formação continuada e de discussão, acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da escola. (SILVA, FERNANDES, 2017, p. 71-72)

As contribuições da coordenação pedagógica têm sido objeto de estudos, muitos deles voltados ao objetivo de compreender como o seu uso pode interferir no planejamento escolar, na formação continuada dos docentes, na avaliação e no currículo – de modo a qualificar os processos didáticos-pedagógicos desenvolvidos na escola e sistematizados em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Conforme o Art. 119 do Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019), a coordenação pedagógica destina-se, não só a formação continuada, mas também a reflexões dos processos de ensino-aprendizagem, com o propósito de dar suporte à organização do trabalho pedagógico e ao PPP, com o intuito de atingir metas e objetivos traçados coletivamente.

Para dar início à pesquisa, foram levantadas questões que se articulassem ao referencial teórico e à prática observada. A pesquisa foi realizada em uma escola classe, vinculada à SEEDF, localizada na Asa Norte, durante o segundo semestre de 2018. O primeiro contato com a coordenação pedagógica ocorreu durante o ProIC, que possibilitou conhecer e vivenciar esse espaço.

A fim de detalhar o estudo e tomar conhecimento sobre o que tem sido produzido sobre o tema, foi realizada uma imersão em bancos de dados como: Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília (BDM/UnB), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Repositório Institucional da Universidade de Brasília (RIUnB) e portal de periódicos da CAPES³. As categorias “coordenação pedagógica”, “espaço-tempo” e “trabalho pedagógico” foram utilizadas durante as pesquisas para delimitar as produções que

³ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os Estados brasileiros.

mais se aproximavam do objeto de estudo. A categoria “formação continuada” foi desconsiderada, visto que esta não contemplava os objetivos específicos desta pesquisa.

Foi delimitado o período de 2013 a 2018 com a intenção de identificar a quantidade de estudos realizados sobre a temática nos últimos cinco anos e seus objetivos. Foram localizadas trinta e uma (31) produções, no entanto, apenas quatro (04) estudos se correlacionam diretamente com o objeto desta pesquisa, apresentados no quadro abaixo.

Quadro – Produções sobre a temática (2013-2018)

TÍTULO	PESQUISADOR (A)	OBJETIVO	ANO	FONTE
Coordenação Pedagógica: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF.	MEDEIROS, Danyela Martins	Compreender os elementos instituídos e instituintes do espaço-tempo remunerado para planejamento, formação e construção da profissionalidade docente.	2017	Dissertação (RI/UnB) ⁴
Coordenação pedagógica e os desafios da escola de educação básica.	SILVA, Patrícia Mathias da	Investigar a Coordenação Pedagógica e os desafios diários da escola de educação básica.	2015	Monografia (especialização) (BDM/UnB) ⁵
A coordenação pedagógica e o planejamento coletivo.	MAGALHÃES, Vanessa de Cássia	Analisar o processo de construção e execução do planejamento coletivo pedagógico, em especial do (PPP), em meio às dificuldades de um corpo docente diversificado	2015	Monografia (especialização) (BDM/UnB)
Gestão e coordenação articuladas para a promoção do trabalho pedagógico coletivo.	BONFIM, Ana Cláudia Ferraz	Compreender como se dá a relação entre gestão e coordenação pedagógica no desenvolvimento do trabalho pedagógico coletivo.	2013	Monografia (especialização) (BDM/UnB)

Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de pesquisa em bancos de dados. Fonte: RIUnB e BDM

Os estudos indicados no quadro discutem o espaço-tempo da coordenação como indispensável para a reflexão das práticas pedagógicas, por meio de compartilhamento de

⁴ RI/UnB – Repositório Institucional da Universidade de Brasília.

⁵ BDM/UnB - Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília.

experiência entre os pares, para a formação continuada, para a organização do trabalho pedagógico, tanto da escola quanto da sala de aula, para a avaliação e autoavaliação.

O estudo de Medeiros (2017), trata de elementos instituídos pelo sistema de ensino e os instituintes para compreender como interferem na coordenação pedagógica, especificamente no planejamento, formação e construção da profissionalidade docente.

Silva (2015) enfoca os desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos para viabilizar nos espaço-tempo da coordenação a formação continuada e a construção do projeto da escola. Bonfim (2013), explora o modo em que se dá a relação entre gestão e coordenação pedagógica para o desenvolvimento coletivo do trabalho pedagógico.

Nas perspectivas dos estudos de Silva (2015) e Bonfim (2013), ressalta-se que o processo de construção coletiva “[...] exige educadores que tenham pontos de partida (princípios) e pontos de chegada (objetivos) comuns.” (FUSARI, 1993 *apud* SILVA e FERNANDES, 2017, p.75) para que se consiga concretizar intenções e ideias.

Magalhães (2015) traz em seu estudo o processo de construção coletiva e execução do planejamento do PPP, levando em consideração as dificuldades existentes para um corpo docente diversificado.

De acordo com Silva e Fernandes, a organização do trabalho pedagógico impacta diretamente nas práticas dos professores tanto na dimensão macro – escola – quanto na dimensão micro – sala de aula. Trabalho este que necessita da “instituição da cultura de colaboração, tendo a participação como premissa, [...] porque não há como concebê-lo numa perspectiva formativa e reflexiva de forma individual e solitária” (2017, p.71).

Posto isto, a pesquisa buscou contemplar, partindo da visão de uma docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal, a coordenação pedagógica como espaço-tempo fundamental para a organização do trabalho pedagógico de sala de aula. Para isso, definiu-se como **questão central** de pesquisa:

- Quais as contribuições da coordenação pedagógica para a organização do trabalho pedagógico de uma docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal?

E como **objetivo geral**:

- Analisar as contribuições da coordenação pedagógica para a organização do trabalho pedagógico de uma docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do DF.

O objetivo geral foi desdobrado nos seguintes **objetivos específicos**:

- Discutir os pressupostos teóricos que fundamentam a coordenação pedagógica na rede pública de ensino do DF;
- Compreender a concepção de coordenação pedagógica expressa por uma docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública do DF;
- Refletir sobre a participação dos professores na coordenação pedagógica; e
- Identificar potencialidades e fragilidades da coordenação pedagógica para a organização do trabalho pedagógico de sala de aula de uma docente dos anos iniciais.

Será apresentado a seguir, o capítulo metodológico definindo a abordagem da pesquisa, procedimentos e instrumentos usados para levantamento dos dados, contexto da pesquisa e sujeitos participantes.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

2.1 Abordagem metodológica e tipo de pesquisa

Com o propósito de analisar as contribuições da coordenação pedagógica para a organização do trabalho pedagógico de uma docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do DF, optou-se pela abordagem metodológica qualitativa, desenvolvida com o estudo de caso, uma vez que a escola foi a fonte direta para levantamento de dados. Por esta razão, a descrição dos dados e a atenção com os elementos constituintes do espaço-tempo da coordenação pedagógica são imprescindíveis, o que tornou o processo tão significativo quanto o produto. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

O estudo de caso foi adotado por considerar indispensável para a compreensão o contexto em que o objeto se encontra. Estudar um caso específico, conforme Lüdke e André (1986), permite ao observador apresentar as divergências existentes entre pontos de vistas dentro de uma situação única. Como a coordenação pedagógica estrutura-se e efetiva-se no coletivo, é espaço de contradições que devem ser consideradas não para a eliminação, mas para movimentar processos de transformação individual e coletivo.

2.2 Caracterização da realidade pesquisada: a escola

A escola pesquisada, instituição da rede pública de ensino do Distrito Federal, localiza-se Asa Norte, parte da Região Administrativa do Plano Piloto – Brasília/DF. É uma escola que trabalha com inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, e oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental – BIA⁶ e 2º bloco do 2º ciclo⁷. A escolha da instituição em específico baseou-se por experiências com a escola, anteriores à esta pesquisa (saídas de campo em outras disciplinas do curso, por exemplo).

A comunidade escolar é diversificada, abarcando estudantes de diferentes classes socioeconômicas. Parte deles é oriunda das adjacências de sua localização geográfica –

⁶ O Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) visa a democratização do acesso das crianças de seis anos ao Ensino Fundamental. Tal medida foi adotada em 2005, quando a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) implementou o Ensino Fundamental de nove anos.

⁷ O Ensino Fundamental na rede pública de ensino do DF é organizado em ciclos de aprendizagem, sendo: 1º ciclo (Educação Infantil – 4 e 5 anos); 2º ciclo (1º Bloco – 1º, 2º e 3º anos); (2º bloco – 4º e 5º anos); 3º ciclo (1º Bloco – 6º, 7º anos); (2º Bloco – 8º e 9º anos).

redirecionados por falta de estrutura local – e devido a proximidade da escola ao local de trabalho de seus responsáveis.

O local em que a escola está inserida não possui muitos recursos interativos, uma vez que se localiza dentro de uma área residencial. A superquadra conta com uma quadra de esportes bastante utilizada pelos docentes para atividades extraclasse. O comércio local é diversificado, mas não muito frequentado pelo público escolar. Uma parcela dos estudantes transporta-se de sua residência para a escola por meio do transporte público – acompanhado de seus responsáveis ou não. Os demais, ou vão com seus responsáveis de carro ou por meio de vans escolares.

Por ser reconhecida como polo de apoio à aprendizagem, a pedagoga e a psicóloga responsáveis recebem quarenta e dois (42) alunos, sendo parte deles externos ao corpo discente da escola.

A Escola Classe Michelangelo⁸, de acordo com seu PPP (DISTRITO FEDERAL, 2019), foi criada pela Resolução nº 199/77-CD, em 25 de agosto de 1977. Sua estrutura física conta com: sete (07) salas de aula; uma (01) sala de apoio à aprendizagem e de atendimento; banheiro adaptado para alunos menores; banheiro para alunos maiores; banheiro para funcionários; área de recreação; secretaria; coordenação; diretoria; cantina; sala de leitura; sala dos professores; e pátio com uma parte coberta.

Atualmente, a instituição atende trezentos e trinta e seis (336) alunos distribuídos em dois (02) turnos: matutino e vespertino. As quatorze (14) turmas são distribuídas da seguinte maneira: três (03) turmas de 1º ano; três (03) turmas de 2º ano; três (03) turmas de 3º ano; três (03) turmas de 4º ano; duas (02) turmas de 5º ano.

A equipe gestora é composta por uma diretora, uma vice-diretora, uma supervisora e uma secretária. O quadro de docentes é composto por dezoito (18) professores, sendo quatro (04) de contrato temporário.

A escola dispõe do Serviço de Orientação Educacional (SOE), possui equipe especializada de apoio à aprendizagem, composta por uma pedagoga e por uma psicóloga, que realizam os atendimentos na antiga sala de informática, organizada com materiais específicos para atender às demandas dos estudantes. A escola conta também com o Programa Educador Social Voluntário (EVS), que tem como objetivo dar suporte aos estudantes com deficiência e transtorno. Cinco (05) educadores frequentam a instituição auxiliando a unidade escolar, sob orientação da equipe gestora.

⁸ Nome fictício utilizado para preservar a identidade da instituição.

A coordenação pedagógica é conduzida por uma professora a qual, segundo o PPP, acompanha o processo didático-pedagógico dos educandos de acordo com a construção os planos de ensino, alinhado com a ação pedagógica, e presta suporte técnico-pedagógico aos docentes (DISTRITO FEDERAL, 2019). Segundo o documento, é competência do coordenador a orientação e participação do planejamento curricular, estabelecer parceria com a direção a fim de cumprir o que foi proposto pedagogicamente, proporcionar aperfeiçoamento aos funcionários da instituição e garantir que os mesmos se comprometam a atender às necessidades dos estudantes, bem como articular interação entre as etapas.

2.3 Caracterização da professora participante

A caracterização da professora participante foi feita a partir de um questionário de caracterização (APÊNDICE B). A professora participante da pesquisa possui graduação em Pedagogia, pela Universidade de Brasília. Atua na área há vinte e oito (28) anos, é do quadro permanente de professores e está na instituição há cinco (05) anos. É participante ativa das reuniões de coordenação e já vivenciou a experiência de coordenadora pedagógica em 2014, quando passou a fazer parte da equipe da Escola Classe Michelangelo. O único critério estabelecido para a escolha da professora participante foi ser docente especificamente do 5º ano, em decorrência de experiências positivas ao longo da graduação com docentes desse ano.

2.4 Procedimentos para levantamento de dados

Para o levantamento de dados, foram utilizados os seguintes procedimentos e instrumentos: a) questionário para caracterizar a docente; b) análise documental do Projeto Político-Pedagógico (2019), do Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2019) e da Orientação Pedagógica da SEEDF (2014); c) entrevista semiestruturada com uma docente atuante no 5º ano; e d) observação de vinte horas de coordenação pedagógica.

2.4.1 Observação

A observação das reuniões de coordenação pedagógica ocorreu no segundo semestre de 2018 e no primeiro semestre de 2019. No total, foram observadas vinte horas de reuniões da coordenação pedagógica.

A observação possibilitou averiguar se aquele espaço-tempo proporciona aos docentes e coordenadora momentos de reflexão e troca entre os pares, bem como a organização, planejamento e avaliação escolar, como estipulado nos documentos norteadores da SEEDF, e de que maneira ocorre o auxílio à organização do trabalho pedagógico da docente participante da pesquisa.

2.4.2 Análise documental

A análise documental teve como objetivo embasar a pesquisa no âmbito legal e em relação à proposta teórico-metodológica de coordenação pedagógica apresentada às escolas pela Secretaria de Educação, a fim de atingir os objetivos pedagógicos. Os documentos analisados foram o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar (DISTRITO FEDERAL, 2019), o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019) e a Orientação Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014).

2.4.3 Entrevista semiestruturada

As informações levantadas pela entrevista possibilitaram compreender a concepção de coordenação pedagógica da professora participante e identificar potencialidades e fragilidades desse espaço-tempo para a organização do trabalho pedagógico de sala de aula.

Lüdke e André (1986) consideram a entrevista um dos instrumentos básicos de coleta de dados, acompanhada da observação que, orientada por um roteiro previamente montado, permite que o entrevistado discorra, de forma fluída, sobre aquilo que conhece e vivencia. E não só garante um detalhamento sobre o que está sendo levantado, como “[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada [...]” (Idem, p.34).

A entrevista foi realizada com uma docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os questionamentos constantes no roteiro da entrevista (APÊNDICE C) não surgiram intuitivamente, “[...] são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda informação que ele recolheu sobre o fenômeno social que interessa [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Detalhado o percurso metodológico, o próximo capítulo apresentará o referencial teórico.

3 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

3.1 A Coordenação Pedagógica no âmbito legal

A coordenação pedagógica (CP) tem suas raízes na Supervisão Pedagógica (SP), regulamentada pela Lei 5.692/71, que tratava sobre as Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971). A lei apresentava uma distinção entre inspeção e supervisão pedagógica no Artigo 33, que tratava da formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação – a ser feita em curso superior de graduação⁹. Contudo, essa distinção já era explicitada na Reforma Universitária, com a lei 5.540/68 - o Artigo 30 previa o preparo de especialistas em nível superior, no campo da educação.

A supervisão pedagógica surgiu no contexto de regime político autoritário no Brasil. A SP era um serviço específico das instituições de 1º e 2º graus, e o supervisor pedagógico tinha sua função fundamentada na fiscalização e no controle do trabalho dos professores (VENAS, 2012). Entretanto, a concepção de supervisão pedagógica passou por mudanças, saindo de uma posição fiscalizadora em direção ao campo de intervenção na educação, e com a queda do regime autoritário, a ideia de supervisão pedagógica como fiscalizadora já não condizia com o contexto político da época.

A coordenação pedagógica começa a aparecer então, em meados de 1980, sendo questionada como uma “ação de controle da prática pedagógica” (ZEN, 2012, p. 08). A CP surge no movimento de reivindicações dos professores por novas diretrizes e bases da educação, e formação dos docentes, com o intuito de elevar a qualidade da educação (VENAS, 2012; ZEN, 2012).

Ao longo dos anos, a coordenação pedagógica passou por mudanças e ressignificações para chegar ao que se tem conhecimento ser, de fato, suas reais contribuições, sendo um espaço destinado à articulação, formação, planejamento do trabalho pedagógico, estudos e debates, com vistas à transformação tanto do corpo docente quanto da instituição.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, que substitui a Lei nº 5.692/71, não dispõe especificamente sobre a coordenação pedagógica.

⁹ Atualmente, essa formação é mantida pela Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No entanto, no Art. 10, parágrafo único, é posto que as competências pertinentes aos Estados e Municípios aplicar-se-ão ao Distrito Federal. E no Art. 12, inciso I, prevê como obrigação das instituições de ensino a elaboração e execução da proposta pedagógica (BRASIL, 1996). Notadamente, a coordenação pedagógica vai se constituindo como espaço e tempo de elaboração, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica.

De acordo com as Orientações Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, é encargo da coordenação pedagógica ser um dos espaços dinamizadores dos debates, estudos e encaminhamentos para a construção do Projeto Político-Pedagógico – documento este que estipula objetivos e metas da instituição, e que, através da autoavaliação, permite uma reorganização do trabalho pedagógico (DISTRITO FEDERAL, 2014). Na seção seguinte, discutiremos a coordenação pedagógica no Distrito Federal.

3.2 A Coordenação Pedagógica no Distrito Federal

No Distrito Federal, a coordenação pedagógica configurou-se primeiramente como um espaço a fim de garantir, por meio de uma noção de controle educacional, a qualidade do ensino, seguindo a ideia originária a partir da concepção de supervisão pedagógica. A coordenação pedagógica era regulamentada em documento de 1969 e conduzida pelos Orientadores de Ensino, “professores lotados nas escolas e depois de um ano de estágio supervisionado é que realizavam a orientação diretamente aos professores” (FERNANDES, 2007, p. 75).

No final da década de 1960, a coordenação pedagógica era efetivada no que se chamava de horário complementar, um espaço destinado ao suporte pedagógico e ao crescimento profissional dos professores por meio do compartilhamento de experiências entre os pares (ROCHA, 1969 *apud* FERNANDES, 2007, p. 76).

No documento “O ensino primário no Distrito Federal”, segundo Fernandes, a organização do ensino contava com a Coordenação de Educação Primária (CEP). O CEP era de responsabilidade do coordenador pedagógico, o qual era observado por membros das etapas da Educação Básica, como do Ensino Fundamental e do Ensino Primário Supletivo.

Como mencionado, uma das funções do coordenador pedagógico nesse espaço era garantir a qualidade de ensino por meio do conceito de controle (Idem p. 74). Quando a

instituição não contava com a presença dessa figura, seu papel deslocava-se para o diretor – indivíduo mais próximo aos docentes e aos problemas da escola.

Embora já houvesse o entendimento de como se constituía e de como funcionava, a implementação da coordenação pedagógica como espaço-tempo destinado à transformação e ascensão do trabalho pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem, deu-se em 1979, aproximadamente, em virtude de acordos firmados entre governos e sindicatos (Idem p. 79).

A coordenação pedagógica é um espaço-tempo dentro da escola, oficialmente determinada. Representa o resultado de lutas reivindicatórias da categoria dos professores. Até o ano de 1994, professores que trabalhavam de 1ª a 4ª série, 40 horas/sem., tinham essas horas divididas assim: 32 horas/sem. Destinadas à regência de classe (2 turmas) e 08 horas/sem. destinadas à coordenação com a implantação da Escola Candanga, o número de horas destinadas à coordenação foi alterado. A carga horária semanal era distribuída da seguinte forma: 25 horas/sem. destinadas à regência de classe e 15 horas/sem. destinadas à coordenação pedagógica (planejamento coletivo, formação, autoformação, organização do trabalho pedagógico, etc.)” (ARAÚJO, 2000, p. 117).

A coordenação pedagógica nas instituições de ensino da rede pública do DF é prevista em Portaria. A Portaria diz respeito às normas da coordenação pedagógica e às atribuições do coordenador pedagógico. Essa conquista “[...] reflete o compromisso do Estado com a valorização e profissionalização dos profissionais da educação.” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 29).

Desde o início da estruturação do espaço-tempo da coordenação pedagógica, a orientação do processo de organização do trabalho da escola não era realizada exclusivamente por uma única pessoa. Era encargo dos orientadores, dos diretores e de uma equipe composta por especialistas de diferentes áreas. Esta configuração do planejamento permeia até hoje, a qual conta com a articulação do coordenador pedagógico. Tal obrigação aparece no Regimento da Rede Pública do Distrito Federal (RERPDF) no Art. 121, onde diz que

O planejamento, a realização e a avaliação do espaço-tempo da Coordenação Pedagógica são também de responsabilidade da equipe gestora em colaboração com todos os profissionais da educação da unidade escolar em articulação com as equipes de Coordenação Intermediária e Central¹⁰. (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 57).

¹⁰ Conforme o Art. 5º da Portaria nº 29, a Coordenação Pedagógica Central é de responsabilidade da Subsecretaria de Educação Pública, por intermédio de suas Diretorias, em articulação com as equipes de Coordenação Intermediária e Local.

Essa obrigação é reforçada também no documento oficial Orientação Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas, da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014).

O Art. 119 do Regimento da Rede Pública do Distrito Federal da SEEDF, determina que a coordenação pedagógica, como um espaço-tempo voltado às reflexões sobre os processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem e formação continuada, entendido também como um local de reivindicação, tem como finalidade o planejamento, a orientação e o acompanhamento das atividades didático-pedagógicas, dando o suporte necessário ao Projeto Político-Pedagógico. (DISTRITO FEDERAL, 2019). Ademais, é compromisso do coordenador pedagógico garantir a efetivação da coordenação pedagógica uma vez que essa impõe, conforme o Art. 15 da Portaria nº 29 (DISTRITO FEDERAL, 2006), a obrigatoriedade da coordenação pedagógica, podendo haver dispensa de acordo com o que é previsto em lei.

A coordenação pedagógica oportuniza a efetivação de um trabalho coletivo superando a ideia de trabalho fragmentado e individual, por meio do compartilhamento de experiências, conhecimentos, valores e concepções, sendo o local propício para acompanhamento, planejamento, formação continuada e avaliação.

O espaço-tempo da coordenação pedagógica potencializa o alcance dos objetivos e metas estabelecidos no Projeto Político-Pedagógico, e “[...] oportuniza o desenvolvimento de ações que possibilitam avanços na organização pedagógica da aula e na organização do trabalho pedagógico da escola” (SOARES e FERNANDES, 2018, p. 92), de forma que se configura como espaço da maior relevância política e pedagógica, por viabilizar aos professores e equipes pedagógicas e gestoras pensarem o trabalho escolar de forma coletiva e sistematizada, que repercuta na qualidade da formação dos sujeitos.

3.3 A Organização do Trabalho Pedagógico

O trabalho pedagógico pode ser compreendido em dois âmbitos: na sala de aula e na instituição como um todo. O primeiro diz respeito a interação entre professor e aluno e ao trabalho didático desenvolvido dentro de sala com foco no ensino-aprendizagem. O segundo, corresponde ao trabalho pedagógico realizado de forma mais ampla (VILLAS BOAS, 2002). Contudo, mesmo desenvolvendo-se em dimensões diferentes, ambos executam ações similares, devendo ser planejadas.

O ato de planejar caracteriza-se pela intencionalidade que se coloca em qualquer atividade que se deseja realizar, através de uma (ou várias) tomada(s) de decisão(ões). Analisando o planejamento a partir do nível micro, Silva (2017) o sinaliza como sendo “[...] do Projeto Político-Pedagógico e das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas pelos professores com os estudantes [...] que favoreçam as aprendizagens de todos” (p. 27-28). É o trabalho realizado na escola como um todo e que repercute no trabalho docente em sala de aula com os alunos.

A sistematização e a organização do trabalho pedagógico são feitas por meio do planejamento – processo constante que exige envolvimento de todos –, realizado pela escola por completo ou realizado pelo professor com a participação de seus alunos. Neste processo, a intencionalidade que se deposita é primordial para a definição de objetivos, metas e ações a serem coordenadas e executadas através de um registro (plano) que represente o que foi planejado (SILVA, 2017).

O planejamento do trabalho pedagógico deve constituir-se de forma transparente – permitindo o acompanhamento e a avaliação do trabalho realizado por todos os indivíduos que integram a escola, com a finalidade de identificar fragilidades e repensar ações e arquitetar novas estratégias; organizada e formalizada – com registros das ações dos docentes, com vistas à formação continuada; e colaborativa – reforçando as trocas entre os pares e consolidando a coletividade por meio de um interesse em comum: o ensino-aprendizagem dos estudantes (SILVA, 2017).

Assim como as atividades pedagógicas são planejadas e registradas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) – ferramenta de resistência à fragmentação do trabalho pedagógico –, o trabalho pedagógico também é estruturado no documento. O que ressalta a importância de o PPP ser avaliado e revisitado constantemente com o intuito de atender às necessidades de ensino-aprendizagem dos estudantes.

De acordo com Villas Boas, o trabalho pedagógico “é o meio mais forte de veiculação da socialização para o trabalho” (2017, p. 13). Quando realizado em conjunto, com a cultura de colaboração instaurada no processo de construção e organização do trabalho pedagógico, esse viabiliza estratégias temporárias para os conflitos que surgem durante a rotina escolar (BASSO *et al.*, 2007).

Soares e Fernandes (2018, p. 77) referenciam o trabalho pedagógico exercido na escola como base de “uma atividade não material, pois seu produto está voltado para construção do conhecimento, dos saberes e dos valores humanos, ou seja, um trabalho

humano intelectual que se constitui em práxis [...]”. Nessa perspectiva, o trabalho docente também se constitui práxis social humana.

Na organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula, deve haver uma conexão entre “quem pensa, quem planeja e quem realiza o trabalho” (*Idem*, 2018, p. 72). Como apontam as autoras, não há como o trabalho pedagógico se consolidar de forma formativa e reflexiva se não há a participação dos indivíduos nele inseridos, uma vez que esse não se dá de forma individual.

Assim como a coordenação pedagógica, a organização do trabalho pedagógico não pode se consolidar de forma individual, sem a colaboração e participação daqueles que constituem a instituição de ensino. Não se resume também apenas ao trabalho pedagógico realizado dentro de sala de aula. O funcionamento ordenado da escola se dá em virtude dessa organização realizada coletivamente.

Contudo, o trabalho pedagógico realizado, tanto dentro quanto fora de sala de aula, tem sido fragmentado em decorrência da influência tecnicista que perdurou durante a década de 1960 e que atualmente tem se manifestado em algumas práticas pedagógicas. Villas Boas destaca essa segmentação do trabalho pedagógico no parcelamento das disciplinas, por exemplo. Um componente curricular é fracionado em especialidades, as quais são ministradas por profissionais diferentes, “perdendo a visão de conjunto antes possuída” (2018, p. 17).

Ademais, essa presença tecnicista se manifesta, em forma de controle, no trabalho realizado pelo professor. O seu planejamento é feito a partir das “normas estabelecidas pela gestão da escola: quanto a horários, disciplina, período de realização de provas e entrega de resultados, [...] uso de materiais didáticos, reuniões pedagógicas e de conselho de classe etc.” (*Idem*, p. 21). Observa-se, a partir da análise feita pela autora, que a postura hierárquica se torna evidente na relação professor-aluno, onde o primeiro é detentor de todo o conhecimento e o segundo um mero receptor, o qual tem que se portar de maneira comportada e comprometida com as atividades da escola.

É comum o trabalho realizado pelo docente ser visto como um trabalho individual. Isso ocorre em parte, pela exclusão dos estudantes deste processo, o que compromete uma formação de qualidade social e, conseqüentemente, a inserção crítica do estudante na sociedade (*idem*, 2018). Entretanto, decorre também do isolamento do próprio professor em relação aos seus pares, o que acaba implicando na constituição de planejamentos coletivos discutidos, refletidos e negociados a partir de objetivos comuns previstos no currículo escolar e no projeto pedagógico da escola.

Como consequência do isolamento docente, o planejamento de aula deixa de embasar o processo reflexivo com foco no ensino-aprendizagem e nos princípios educativos – conforme o Art. 2º da LDB 9.493/96 –, e torna-se apenas uma preocupação técnica/exigência burocrática. Pouco se avança no ato de planejar como uma ferramenta de “organização do trabalho pedagógico que supere as práticas conservadoras e cristalizadas de ensinar, aprender e avaliar.” (SILVA, 2017, p. 37).

A partir do referencial teórico levantado neste capítulo, a análise de dados será realizada a seguir, e discutirá a relação entre a coordenação pedagógica e o trabalho pedagógico de uma docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: O INSTITUCIONAL, O COMPREENDIDO E O VIVIDO

Nesta seção será discutido, a partir das leituras dos documentos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – Orientação Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas (DISTRITO FEDERAL, 2014), Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019) – e do Projeto Político-Pedagógico da Escola Classe Michelangelo (DISTRITO FEDERAL, 2019), a *visão institucional* que fundamenta a coordenação pedagógica. Em seguida, serão analisadas as informações da entrevista semiestruturada realizada com a professora, a fim de compreender a concepção que a mesma tem sobre a coordenação pedagógica, bem como refletir acerca da participação dos professores nesse espaço-tempo, o *compreendido*. E, para finalizar, serão discutidos os dados levantados na observação de vinte horas de coordenação pedagógica, com o intuito de refletir acerca da participação dos docentes nas atividades de formação, planejamento, estudo e discussão que caracterizam esse espaço-tempo, e de que maneira contribui para a organização do trabalho pedagógico de sala de aula, o *vivido*.

4.1 Coordenação pedagógica: o institucional

Explorando brevemente a morfologia da palavra “coordenação”, o prefixo “co” – contração da preposição “com” – tem sentido de “união”, “junção”, “companhia”, “em conjunto”. Ao separar o prefixo do substantivo, tem-se “co+ordenação”. Entende-se, a partir dessa fragmentação da palavra, a constituição do espaço-tempo da coordenação pedagógica no sentido de ordenação coletiva, dado que o trabalho realizado neste local se constitui na ação conjunta entre os pares, com foco no processo da construção de um trabalho coletivo e de um projeto pedagógico de escola que cumpra as finalidades constitucionais (DISTRITO FEDERAL, 2014).

A coordenação pedagógica é espaço-tempo destinado à formação continuada dos professores, planejamento do trabalho escolar, de seu Projeto Político-Pedagógico e Didático-Pedagógico de sala de aula; de avaliar e reorganizar as ações docentes e discentes. Além dessas ações centrais, é neste espaço, segundo Alves (2013), onde acontecem as trocas de experiências, os momentos de reflexão e o compartilhamento de angústias entre os pares, atividades que dão sentido à coordenação pedagógica. Espera-se que ocorra nessa

esfera o desenvolvimento e amadurecimento, coletivo e individual, da equipe gestora e do corpo docente, visando a melhoria do trabalho pedagógico da escola.

Da mesma forma que a coordenação pedagógica se constitui como espaço-tempo de estruturação e efetivação da prática pedagógica, é também onde definem novos caminhos pedagógicos, novas estratégias, a fim de atingir os objetivos definidos no PPP da instituição, e ressignificar o percurso da escola, posto que esta está em constante movimento.

Embora seja vista, e muitas vezes compreendida como espaço-tempo de atuação individual, a coordenação pedagógica, para atingir seus objetivos, precisa se consolidar impreterivelmente de maneira colaborativa, “[...] de forma tão veemente, entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem” (LIMA, 2020, p. 07).

O envolvimento do corpo docente e da equipe gestora promove a concretização da coordenação pedagógica, conforme apresentam os documentos oficiais da Secretaria de Educação do DF, e o comprometimento de todos com a educação e com o processo de ensino e aprendizagem dos discentes, para cumprir as finalidades da educação previstas no Art. 2º da LDB 9.493/96 – “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Para isso, a coordenação pedagógica é também espaço-tempo de se pensar, dinamizar, planejar, acompanhar e avaliar o projeto pedagógico da escola.

O PPP da Escola Classe Michelangelo, teve sua construção coordenada pela comissão organizadora, composta pela equipe gestora, coordenação pedagógica, orientação educacional e profissionais de apoio pedagógico. O processo de construção contemplou estudos e discussões a respeito dos textos que embasariam o documento norteador do trabalho pedagógico realizado na instituição. Para mais, segundo o PPP da Escola pesquisada,

[...] alguns instrumentos foram utilizados para promover a participação da comunidade escolar, como: reuniões para ouvir as famílias e estudo na reunião coletiva para registrar a opinião dos profissionais da escola no intuito de levantar propostas, problemas e sugestões de estratégias de superação. Os estudantes tiveram participação neste processo por meio de discussão desenvolvida pelos professores em sala de aula, na qual foram colhidas e registradas suas impressões sobre os pontos positivos e negativos da escola, além de suas sugestões. (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 04).

No documento da SEEDF, Orientação Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas (DISTRITO FEDERAL 2014), é destacado a imprescindibilidade da consolidação da coordenação pedagógica como um espaço voltado às reflexões que surgem durante os processos formativos e de autoavaliação, considerando o processo de ensino-aprendizagem, bem como seu planejamento. Além disso, a CP é indispensável não só para a superação da realização do trabalho pedagógico fragmentado e individual, mas também para que os objetivos e metas traçados no PPP da escola sejam alcançados com qualidade.

O Regimento da Rede Pública de Ensino do DF (RERPDF, 2019) apresenta a coordenação pedagógica como o espaço-tempo voltado às reflexões dos processos do ensino e aprendizagem, tendo por finalidade o planejamento, orientação e acompanhamento das atividades pedagógicas, bem como para servir de suporte para o PPP da escola. O parágrafo primeiro do Art. 119 do RERPDF, menciona que as ações da coordenação pedagógica devem contemplar o que imputam os documentos de Orientações Pedagógicas da SEEDF e o Currículo da Educação Básica¹¹ – mesmo este último citando uma única vez a CP, e de forma concisa.

Em conformidade com RERPDF, a coordenação pedagógica é contemplada no Projeto Político-Pedagógico da Escola Classe Michelangelo como aquela que

[...] presta orientação técnico-pedagógica aos professores, supervisionando o desenvolvimento dos planos de ensino e procurando manter a unidade da ação pedagógica, além de acompanhar o processo escolar do educando. (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 33).

Destaca-se ainda no PPP da escola, a coordenação como espaço-tempo para o levantamento de questões voltadas ao processo de desenvolvimento pedagógico com foco na avaliação:

[...] o processo avaliativo tem sido tema de estudo e de discussão recorrente da Coordenação Pedagógica da escola, por se entender que ele está intrinsecamente relacionado com o planejamento e execução de todas as etapas de construção da aprendizagem. É a avaliação formativa que permite a retroalimentação contínua de todo o processo educativo com vistas a melhoria progressiva da qualidade do ensino. (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 40).

¹¹ O Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental Anos Iniciais – Anos Finais é um documento, com fins de democratização do ensino para todas as crianças, “à serviço da aprendizagem de todos os estudantes” que precisa ser revisitado, “avaliado e significado a partir de concepções e práticas empreendidas por cada um e cada uma no contexto concreto das escolas e das salas de aula desta rede pública de ensino.” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 07).

O PPP contempla a CP como espaço-tempo relevante para repensar o trabalho da escola com vistas à qualidade do ensino, tendo o processo avaliativo como delimitador, dado que este faz parte de todo o percurso da construção pedagógica. Ademais, o documento da Instituição sinaliza a CP como suporte ao trabalho pedagógico, salientando a integração entre

[...] Orientação Educacional, a Equipe de Apoio à Aprendizagem e a Sala de Apoio a Transtornos Funcionais, [...] a equipe gestora, com os professores, com a família e com a comunidade, no compromisso comum de contribuir na construção de uma escola democrática, reflexiva e cidadã. (DISTRITO FEDERAL, 2019, 43).

Percebe-se a articulação com o que prevê a Lei de Gestão Democrática do Sistema Público de Ensino do Distrito Federal – Lei 4.751/2012, ao colocar como princípio a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na definição e implementação das decisões pedagógicas e elaboração do projeto pedagógico.

O plano de ação da coordenação pedagógica¹² da Escola Classe Michelangelo abrange iniciativas de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, assim como momentos formativos, de estudos e reflexões sobre a prática docente e de estruturação de estratégias que permitam a efetivação da prática pedagógica. Apresenta também a orientação à equipe de professores com respeito à execução dos planejamentos de atividades a serem realizadas com os estudantes, adequando-as conforme às necessidades que surgem durante a rotina escolar.

Na seção seguinte, a coordenação pedagógica é analisada a partir de dados da entrevista semiestruturada com a professora participante da pesquisa.

4.2 Coordenação pedagógica: o compreendido pela docente

Conforme discorrido na seção anterior, o PPP da Escola Classe Michelangelo apresenta a coordenação pedagógica em conformidade com os documentos da Secretaria de Estado de Educação do DF – Orientação Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas (DISTRITO FEDERAL, 2014) e o Regimento da Rede Pública de Ensino Do DF (DISTRITO FEDERAL, 2019).

¹² O plano de ação da coordenação pedagógica, documento norteador dos momentos de reflexão, permite que objetivos como aperfeiçoamento do corpo docente, concretização da proposta pedagógica e elaboração e execução do planejamento adequado às necessidades dos estudantes sejam atingidos. O plano de ação deve contemplar o PPP da escola.

Nesta seção objetiva-se, a partir das informações levantadas da entrevista semiestruturada realizada com a professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola onde se realizou a pesquisa, discutir a sua concepção sobre a coordenação pedagógica. A fim de correlacioná-la ao que de fato acontece nesse espaço-tempo, para a docente, a coordenação pedagógica é

[...] o próprio nome já diz, né... **coordenar o pedagógico** da escola como um todo... e **dos professores** em específico, do **trabalho em sala de aula**, desenvolvido em sala de aula. (Professora 5º ano) [grifos da pesquisadora].

A concepção de coordenação pedagógica expressa pela docente evidencia a associação da palavra *coordenar* vinculada ao espaço-tempo em que ocorrem as reuniões pedagógicas. Nessa perspectiva, por ser um elemento constitutivo do trabalho pedagógico, segundo Silva e Fernandes (2017), a CP permite a organização desse trabalho, acentuando o comprometimento de todos com a educação e com foco no trabalho desenvolvido em sala de aula no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos estudantes.

Expressa essa concepção de coordenação pedagógica, a professora destaca a centralidade da organização do trabalho pedagógico no papel do coordenador pedagógico ao manifestar que:

É impossível trabalhar na sala de aula sem esse apoio externo [...] **o coordenador pedagógico é aquele suporte de tudo, desde o material de papelaria que falta, até o material mais específico para eu atender a uma necessidade pontual de algum aluno meu. É o apoio de elaborar, de pesquisar, de definir metas para o aprendizado** do aluno que está mais fraco, ou com uma questão específica... toda logística de sala de aula a gente precisa do coordenador. (Professora 5º ano) [grifos da pesquisadora].

Aqui, o coordenador pedagógico é entendido como o articulador dos processos de formação que, junto aos docentes, desenvolve estratégias para que as práticas pedagógicas – dentro e/ou fora da sala de aula – se efetivem. Cabe ao coordenador “ouvir os professores para identificar suas demandas práticas” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 34). Por isso, a necessidade de o coordenador estabelecer uma relação de confiança com os docentes, conforme Amado e Monteiro (2012) destacam. No entanto, é preciso cuidado para que ele não se transforme em um “faz tudo”, e não se distancie do seu trabalho pedagógico.

A professora destaca que suas demandas são atendidas em parte pelo coordenador pedagógico, visto por ela como “apoio” ao seu trabalho e como aquele que acompanha todo o trabalho pedagógico – ação fundamental que deve integrar a rotina da coordenação pedagógica (SILVEIRA, 2012). Segundo Orsolon (2005), o acompanhamento do trabalho

pedagógico pelo coordenador estimula um processo de reflexão sobre a prática docente, principalmente quando esse experiencia um novo jeito de ensinar e aprender, e essa vivência o faz reexaminar o seu saber-fazer.

O coordenador, ao exercer suas funções delegadas nos documentos oficiais da SEEDF, mostra-se fundamental no processo de mediação pedagógica (ORSOLON, 2005). Seu papel de articulador, quando impulsiona o desenvolvimento do trabalho coletivo durante as reuniões de coordenação, torna-se primordial no desenvolvimento pedagógico da escola, principalmente dentro de sala de aula, visto que é corresponsável pela mesma (AMADO, MONTEIRO, 2012).

Nessa perspectiva, vale ressaltar que a CP dificilmente alcançará seus objetivos se nela não for realizado um trabalho coletivo e bem articulado, visto que se constitui como um espaço de construção coletiva, contrapondo-se ao trabalho fragmentado e individualizado, voltando-se para o desenvolvimento da organização pedagógica, tanto da sala de aula quanto da escola. Assim:

A função do coordenador pedagógico como fundamental, nesse contexto de possibilidades e realizações no espaço escolar, para que a coordenação pedagógica não se concretize como trabalho individual, apenas, o que levaria ao isolamento profissional, mas, sim como um trabalho de colaboração e interação entre os pares. (SOARES, FERNANDES, 2018, p. 92)

Ao questionar sobre as potencialidades e fragilidades da coordenação pedagógica, a professora apontou como principal potencialidade o auxílio que recebe ao trazer para esse espaço de compartilhamento de experiência os desafios que surgem dentro da sala, relacionados às questões de ensino-aprendizagem, como por exemplo, as estratégias pedagógicas a serem utilizadas para o avanço pedagógico¹³ dos alunos que apresentam um desempenho abaixo do previsto para o ano de escolarização.

Ao pontuar a principal potencialidade da coordenação pedagógica, a professora apresenta características significativas da atividade, posto que a CP é um espaço voltado às reflexões, dando importância às trocas entre os pares, considerando suas experiências, concepções, valores e significados, e de consolidação do trabalho coletivo, além de ser destinado ao planejamento e organização do trabalho pedagógico, bem como à formação continuada dos professores. Esse espaço coletivo da CP favorece a articulação de estratégias pedagógicas para que as metas educacionais elencadas no PPP da escola,

¹³ O avanço baseia-se, de acordo com as Diretrizes Pedagógicas do 2º ciclo, na análise do desempenho do aluno, retratando aspectos cognitivos, afetivos, sociais e outros, e se alguns desses aspectos podem determinar sua permanência na turma de origem.

sistematizador do trabalho escolar, sejam atendidas, a fim de aprimorar a qualidade do ensino (RIBEIRO, 2012; SILVA, 2007).

Ao reconhecer a CP como atividade contribuinte da organização didático-pedagógica, a professora destaca como um aspecto que pode fragilizar a coordenação a ausência de parceria entre coordenador pedagógico e professores. Este aspecto pode ser ainda, um dificultador do trabalho pedagógico realizado em sala de aula:

O professor que **não quer** e que **não abre espaço** para essa parceria [...] **ele perde** e ele **dificulta muito o trabalho da coordenação**. [...] se eu não tenho o **apoio** e a **parceria** do meu coordenador, me ajudando a avançar um aluno, eu respondo por ele só... se deu certo, ou se não deu certo, a **responsabilidade** é muito maior para o lado do professor. (Professora 5º ano) [grifos da pesquisadora].

Não só o coordenador pedagógico deve ter conhecimento sobre o *tripé da corresponsabilidade*¹⁴ dado que “é corresponsável pela sala de aula, pelo trabalho realizado pelo professor e pelos resultados” (AMANDO, MONTEIRO, 2012, p. 05), mas também a equipe gestora e o professor.

Mesmo sendo competência do coordenador coordenar e promover a efetivação do que foi estabelecido coletivamente no PPP da instituição – documento que contém as intencionalidades e objetivos a serem alcançados pela instituição, num processo de autoavaliação, de busca para se “construir uma nova organização do trabalho escolar” (SILVA, 2007, p. 139) –, o docente precisa estabelecer uma relação de confiança com o coordenador, para que assim ocorra a concretização do trabalho pedagógico, questão acentuada pela docente:

[...] ele (o professor) acha que trabalha sozinho dentro de sala de aula. Mas, **quando ele não estabelece um vínculo** e uma parceria com o coordenador, **ele trabalha sozinho mesmo**... (Professora 5º ano) [grifos da pesquisadora].

Além desse firmamento entre coordenador(a) e professor(a), vínculo imprescindível para o acontecimento do trabalho pedagógico, reforça-se a importância da atuação da equipe gestora como a articuladora maior do trabalho pedagógico da escola, atenuando o excesso de trabalho por meio de uma interação conjunta, evitando o trabalho individual e o isolamento profissional (DISTRITO FEDERAL, 2014).

¹⁴ O “tripé da corresponsabilidade”, é uma designação criada pela pesquisadora a qual faz referência às três principais corresponsabilidades do coordenador pedagógico, com base no que os autores Amado e Monteiro (2012) trazem em seu estudo.

Desta forma, ressalta-se a importância de o plano de ação da coordenação pedagógica integrar o PPP da escola, contemplando objetivos, metas e ações a serem empreendidas, para que o espaço da coordenação pedagógica contribua para a organização, planejamento, avaliação do trabalho pedagógico, formação e autoformação do corpo docente, em um processo de coletividade, para assim atender “as situações identificadas no diagnóstico da escola e explicita claramente como o grupo pretende implementar, acompanhar e avaliar o seu Projeto Político-Pedagógico” (DISTRITO FEDERAL, 2014), incluindo questões relacionadas às aprendizagens dos alunos.

Contudo, mesmo mencionando a relação entre coordenador pedagógico e docente como principal fragilidade, a relação da professora participante com a coordenadora da Escola Classe Michelangelo aparenta ser bem consolidada, posto que a professora entrevistada era a responsável pela coordenação antes da coordenadora atual assumir:

[...] quando eu deixei a coordenação que ...¹⁵ assumiu, ... dá continuidade nesse processo... desse acolhimento às nossas necessidades. Tanto de qualquer coisa quanto de “... eu preciso de um texto assim... preciso de um trabalho assim... [...] ... me ajuda nisso, me ajuda naquilo [...]” continua, sabe?! Que é fundamental, é fundamental...

Durante a entrevista, a coordenadora¹⁶ entrou na sala dos professores, onde se dava a entrevista, e participou brevemente do diálogo, acrescentando à conversa a importância de se ter uma relação de parceria com o professor:

Assim, muitas coisas **eu também peço orientação da ...**¹⁷, que já tem mais experiências. E a gente faz esse trabalho *pra* tentar melhorar dentro do grupo. [...] **a gente trabalha muito junta**, então a gente **procura fazer tudo junto** [...]. (Coordenadora pedagógica) [grifos da pesquisadora].

Além de assegurar a parceria e diálogo na relação que tem com a professora, a coordenadora destaca o trabalho conjunto que é realizado pela equipe, uma vez que o trabalho pedagógico não se consolida de forma individual e fragmentada.

Entretanto, no decorrer da sua fala, mostra-se claro que, por mais que a coordenação pedagógica se constitua numa cultura de colaboração e participação, onde o trabalho se efetiva de forma conjunta, aponta que esse não é somente o seu trabalho:

¹⁵ Reticências utilizada a fim de preservar a identidade da coordenadora pedagógica, compromisso da pesquisadora com os sujeitos participantes da pesquisa.

¹⁶ A pesquisa não contemplou a escuta da coordenadora pedagógica, tendo em vista o curto período para seu desenvolvimento em um curso de graduação. No entanto, as informações da conversa informal foram valiosas para triangular com as percepções da professora participante da pesquisa.

¹⁷ Reticências utilizada a fim de preservar a identidade da professora entrevistada, compromisso da pesquisadora com os sujeitos participantes da pesquisa.

[...] **a gente nunca faz só o nosso trabalho de coordenação**, a gente sempre **faz mais** [...] que o nosso trabalho mesmo que vem constando com os documentos da Secretaria, né. Então a gente **sempre faz mais porque a gente é uma escola, a gente é uma equipe, todo mundo vai ajudando uma a outra**, a gente ajuda a direção, a direção ajuda a gente, a gente ajuda o professor, o professor ajuda a gente, porque todo mundo depende de todo mundo... (Coordenadora pedagógica) [grifos da pesquisadora].

A coordenadora revela que, por mais que a mesma tenha conhecimento sobre suas atribuições descritas nos documentos da Secretaria de Educação, a atuação desordenada e/ou a falta de uma rotina organizada e planejada acaba consumindo seu tempo – este que deveria voltar-se à formação dos docentes e à articulação do PPP. É absorvido com demandas burocráticas, incidentes rotineiros, reuniões não planejadas, dentre outras questões que integram o dia a dia escolar. O profissional assume responsabilidades que não são suas por não ter quem as execute, colocando suas funções obrigatórias em segundo plano (SERPA, LOPES, 2011).

Embora não tenha sido salientado pela professora participante da pesquisa o mesmo ponto enfatizado pela coordenadora, apreende-se dessa conversa informal outra fragilidade da coordenação pedagógica e, principalmente, de sua própria função. Fragilidade causada muitas vezes por deliberações externas. A despeito das fragilidades, não se pode negar o relevante papel do coordenador para impulsionar a constituição do coletivo, numa perspectiva crítico-reflexiva (SILVA, 2007).

Quando a docente foi questionada sobre a sua participação na elaboração do PPP da escola, respondeu:

Foi intensa, **todo mundo participa** aqui na escola, todo mundo participa **efetivamente**, né. [...] a gente pega o PPP, que aqui a prática do PPP é sempre de estar **revendo e reorganizando o que precisa ser mudado**. (Professora 5º ano) [grifos da pesquisadora].

Mesmo apontando o trabalho coletivo como elementar nos momentos de planejamento, como de reorganização do PPP, em uma segunda fala, é perceptível que esse trabalho coletivo nem sempre corresponde às expectativas dos envolvidos nesse processo.

[...] **quando é uma participação consensual à opinião delas, é mais fácil**. Mas, às vezes, eu **vou contra a opinião delas. Ou à demanda que elas estão trazendo**. Mas eu falo, mesmo assim. **Aí nessa hora não é fácil**. [...] **você tem que separar a amizade do profissional**. Eu já bati de frente muitas vezes [...] de não concordar, de saber que o que eu ia falar ia ser contra, ia ser contra com o que estava sendo demandado [...]. Muitas vezes, **por ser uma decisão coletiva, perdi**. Mas isso para mim foi problema nenhum. (Professora 5º ano) [grifos da pesquisadora].

O trabalho pedagógico coletivo, ao mesmo tempo que qualifica a atuação de todos, é desafiador. Bruno (2004) afirma que conciliar as expectativas e desejos dos envolvidos são dificuldades que requerem condições especiais para serem superadas no trabalho coletivo.

Esse confronto precisa de compreensão para que o trabalho pedagógico coletivo se dê de forma a “[...] contemplar o individual no coletivo e fazer com que o coletivo reflita o conjunto dos pontos de vista individuais é o que confere ao trabalho coletivo seu caráter de coletividade” (PLACCO e SOUZA, 2008 *apud* SILVA e FERNANDES, 2017, p. 75). À vista disso, apreende-se que a concepção de coordenação pedagógica expressa pela docente, tal qual as potencialidades e fragilidades desse espaço-tempo, condizem com o que os pressupostos teórico-metodológicos apresentam nos documentos oficiais da Secretaria de Educação.

A seguir, serão analisados os registros feitos durante as observações de reuniões de coordenação pedagógica na escola.

4.3 Coordenação pedagógica: o vivido

Nesta seção serão discutidos os dados referentes às observações das reuniões de coordenação pedagógica realizadas na escola, com a finalidade de compreender as contribuições da coordenação pedagógica para a organização do trabalho pedagógico de uma docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As observações, totalizando vinte horas, foram realizadas no final do segundo semestre de 2018 e no início do primeiro semestre de 2019. As dinâmicas das reuniões de coordenação pedagógica apresentaram-se similares em todas as observações, com exceção da primeira, que aconteceu em um formato diferente do habitual como descrição a seguir.

No primeiro dia de observação (21/11/2018), a equipe gestora havia convidado uma especialista em *coach* para conduzir uma pequena palestra para as professoras do turno matutino, sobre “Sustentabilidade do Ser”. A princípio, a palestra voltava-se ao desenvolvimento humano e ao modo de se relacionar com os demais indivíduos, em especial com os estudantes, tendo uma atenção à comunicação.

Embora possa se considerar a iniciativa da equipe gestora em convidar a especialista uma possibilidade de humanizar as relações interpessoais e o autoconhecimento, a palestra em si apresentava uma tendência tecnicista. Ao colocar concepções, valores, crenças, percepções e sentidos pessoais, como “diminuidores” da

lente de visão sobre determinada situação – em específico, situações relacionadas à sala de aula – a profissional apresentou um ideia de controle, de forma indireta, sobre como os indivíduos (neste caso as educadoras) deviam se comportar, desconsiderando suas subjetividades. Compreende-se, a partir desta reflexão, que não se busca apenas a docilização dos corpos dos educandos, como discute Foucault (2004a), mas também dos educadores, como atores executantes de uma única tarefa: disseminar conhecimento.

A segunda reunião observada (05/12/2018), realizada nas últimas semanas do ano letivo, foi conduzida pela diretora, vice-diretora e orientadora educacional. O encontro não contou com a participação da coordenadora pedagógica, pois a mesma atendia os pais de um dos estudantes da escola no mesmo horário da reunião de CP, situação que corrobora as preocupações expressas por ela na conversa informal anteriormente relatada, de desvio de sua função principal de coordenar o trabalho pedagógico com os professores.

A princípio, é perceptível a ausência da afirmação de identidade da coordenadora pedagógica como formadora docente e articuladora do PPP da escola (MACEDO, 2016). Uma vez que se afasta dos momentos de reflexão e construção, sua atuação com os professores se torna secundarizada. Tal situação reforça a necessidade dessa figura ter clareza sobre a sua função, tanto em si quanto na escola, para que o trabalho pedagógico realizado seja eficaz (SERPA, LOPES, 2011), e reivindicar a realização de suas atribuições previstas nos documentos oficiais da Secretaria de Educação.

No decorrer da reunião, foram discutidas as deliberações acerca de um curso que as docentes participaram, ofertado pela SEEDF, sobre “Plena Atenção dentro de sala de aula”, que consistiu em discutir como garantir atenção dentro de sala de aula, por meio de uma mudança de comportamento e postura. O curso pode ter justificativa, dado que ao longo da reunião de coordenação pedagógica as professoras acentuavam o mau comportamento, a desatenção e a ausência de presença dos estudantes na aula. Era perceptível a preocupação da escola com a mudança de comportamentos, não só dos professores, mas também dos estudantes. Eram recorrentes frases do gênero “*como vou exigir esse tipo de coisa do meu aluno sendo que nem eu consigo fazer?*”, referindo-se à presença desse na aula, e reforçando a preocupação com o “controle comportamental”, como algo a ser alcançado e que tem que ser instituído dentro da sala de aula.

Foi possível perceber que a primeira reunião, a qual teve a participação da especialista em *coach*, para auxiliar o docente em processos de mudanças comportamentais, compõe um conjunto de ações e temas que estão sempre nas pautas discutidas nas reuniões de coordenação pedagógica.

Ainda assim, a observação feita pela equipe gestora sobre o professor ser o “carro chefe” da sala de aula, reforça a ideia de que este profissional é único responsável pelo que acontece naquele espaço. Embora o professor seja o articulador maior do trabalho pedagógico em sala de aula, é preciso considerar o protagonismo dos estudantes. Na aula, a relação pedagógica professor-aluno é uma das mais importantes.

Aproximando-se do fim da reunião, a equipe gestora falou sobre o Registro de Avaliação (RAV)¹⁸, com ênfase na sua estruturação e organização. Aproveitaram o espaço da coordenação pedagógica para ajudar as docentes que manifestaram dificuldade em finalizá-lo, mostrando exemplos e listando orientações de como elaborá-lo e apresentá-lo à família do estudante. Cada professora estava com o seu “mapeamento da escola” (pasta de acompanhamento de cada estudante, composta por diagnósticos, considerações pertinentes, testes de psicogênese, dentre outros documentos).

O registro feito pelas docentes é uma maneira de situar os professores que receberão os alunos no próximo ano, para conhecê-los e ajudá-los no processo de desenvolvimento do ensino-aprendizado. Foi possível observar a preocupação com os registros dos desempenhos dos estudantes, o que é positivo e pode contribuir para o trabalho pedagógico de sala de aula. A coordenação pedagógica é também espaço-tempo de discutir a avaliação.

A prática de registro pelos profissionais da instituição, além de ser um facilitador do trabalho pedagógico realizado pelo professor, serve como eixo norteador para as avaliações das práticas pedagógicas. Conforme a Orientação Pedagógica da SEEDF (2014), o espaço-tempo da coordenação pedagógica é primordial para troca, reflexão e discussão, formação continuada dos docentes e avaliação dos processos didático-pedagógicos.

A última reunião de coordenação pedagógica do ano (12/12/2018), contou com a participação de toda a equipe gestora, e foi sistematizada pela coordenadora pedagógica. Ao finalizar os informes sobre o que aconteceria na instituição nos próximos dias, a coordenadora informou ao corpo docente a participação da escola no Projeto Piloto – Gestão Compartilhada¹⁹ –, ressaltando assim as demandas que teriam a mais dentro de sala

¹⁸ O Registro de Avaliação (RAV) é um documento onde o professor aponta a análise das aprendizagens e do desenvolvimento do estudante. Considera-se, durante o preenchimento, a singularidade do mesmo, permitindo o acompanhamento de seu processo de construção de aprendizagem e desenvolvimento em determinado período, além de articular a observação realizada durante as aulas, a reflexão com base nelas e a intervenção pedagógica quando preciso (DISTRITO FEDERAL, 2010)

¹⁹ Escolas de Gestão Compartilhada (EGCs) é projeto em parceria com a Secretaria de Segurança Pública (SSP) e com o Ministério da Educação (MEC), onde o professor é unicamente responsável pelo trabalho

de aula. Entretanto, não houve qualquer manifestação da equipe gestora e nem das docentes, o que sinaliza uma certa acomodação diante do instituído pela SEEDF.

Nesse sentido, destaca-se que a coordenação pedagógica, conforme documentos institucionais, é considerada espaço-tempo de reflexão e de formação crítica dos professores, portanto, situações como a observada de conformismo com o instituído é preocupante, e revela a fragilidade do processo de formação continuada na escola. Na mesma direção, Silva e Fernandes destacam que “a ação de coordenadores é reflexiva e impulsionadora, propositiva e de ação solidária” (2017, p. 72), o que não foi observado nessa reunião.

Finalizados os informes, deu-se início à pauta da reunião - a necessidade da reorganização do reagrupamento²⁰. Para isso, foi elencado pela equipe gestora e professoras, as principais dificuldades e erros cometidos na realização dessa atividade didático-pedagógica. Contudo, nessa mesma reunião, foram pontuadas por algumas professoras as dificuldades recorrentes dos estudantes dos 4º e 5º anos com relação à caligrafia e à leitura. Ao assinalarem tal dificuldade, instigado pela coordenadora pedagógica, o espaço-tempo da coordenação pedagógica voltou-se para a busca de novas estratégias, por meio do compartilhamento de experiências (motivada pela professora participante da pesquisa), possibilitando a adoção de práticas que poderiam favorecer a aprendizagem dos alunos por meio dos reagrupamentos – solução temporária.

Evidencia-se a atuação da coordenadora pedagógica para que fosse fomentada a elaboração de estratégias para a efetivação da coordenação pedagógica como espaço primordial para a construção do processo de ensino-aprendizagem, no caso em discussão, dos reagrupamentos, estratégia proposta para fomentar possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Em reunião do dia 20/03/2019, conduzida pela coordenadora e supervisora pedagógicas, foi entregue um trecho do texto de um dos documentos da SEEDF²¹. A intenção, naquele momento, era provocar uma reflexão sobre as reuniões que aconteciam no espaço-tempo da coordenação pedagógica, e sua relevância para o trabalho pedagógico

realizado em sala de aula e os profissionais de segurança pela disciplina dos estudantes. O objetivo do projeto é promover a cultura de paz e o pleno exercício da cidadania.

²⁰ O reagrupamento, é “uma estratégia de trabalho em grupo que atende a todos os estudantes, permitindo o avanço contínuo das aprendizagens a partir da produção de conhecimentos que contemplam as possibilidades e necessidades de cada estudante, durante todo o ano letivo. Possibilita a mediação entre os pares, pois os próprios estudantes auxiliam uns aos outros, na socialização de saberes e experiências” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 56).

²¹ Orientação Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas (DISTRITO FEDERAL, 2014).

desenvolvido interna (sala de aula) e externamente (escola). A supervisora, de início, acentuou que era papel não só da coordenadora pedagógica apoiar os professores, mas também da equipe gestora. A coordenadora, além de reforçar a importância da parceria com a equipe gestora, enfatizou a relevância desses momentos na coordenação pedagógica para organizar o trabalho pedagógico e tomar decisões coletivas.

Dinamizar o espaço-tempo de formação continuada e de articulação do trabalho pedagógico é uma maneira de pensar uma nova organização para o trabalho escolar, numa perspectiva crítica, construtiva e participativa (SILVA, 2007). Para isso, sem dúvida, a parceria do professor com o coordenador pedagógico e com equipe gestora são possibilidades de concretizar o trabalho pedagógico. Nesse sentido, Orsolon (2005) destaca ser necessário explicitar essa parceria entre coordenador pedagógico e professor, a fim de propiciar transformação no saber-fazer. Nessa parceria, quando os sujeitos são comprometidos com suas responsabilidades, favorece-se o alcance dos objetivos estipulados no PPP de forma efetiva.

Enquanto discutiam trechos da Orientação da SEEDF para a coordenação pedagógica, a coordenadora frisava a importância dessa para a organização do trabalho pedagógico de sala de aula. No desenrolar da discussão, foram expostas pelas docentes algumas dificuldades em como realizar o reforço com os estudantes e em como dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista o andamento da turma.

Diferente do reforço que, naquele mesmo momento, teve uma estratégia de solução temporária formulada, a questão do processo didático dos estudantes requeria mais tempo e estudo. Diante disso, a coordenadora enfatizou a necessidade de as professoras relatarem essas dificuldades para que, junto com a equipe gestora, conseguissem planejar soluções e realizarem os encaminhamentos necessários, o que demonstra da parte da coordenadora clareza sobre suas ações, evitando assumir toda a responsabilidade do processo pedagógico (BASSO *et al.*, 2007). Até porque em uma gestão democrática, a tomada de decisões é sempre coletiva.

A última reunião de coordenação pedagógica (27/03/2019), conduzida pela coordenadora pedagógica, vice-diretora e orientadora educacional, teve a participação de uma psicóloga itinerante da Equipe de Apoio à Aprendizagem, lotada em uma escola vinculada à rede de ensino do DF, que esclareceu as dúvidas das docentes com relação aos encaminhamentos feitos ao Serviço de Orientação Educacional (SOE). A psicóloga entregou as orientações do SOE sobre o funcionamento desse serviço, sobre como deve ser

realizado o encaminhamento do aluno e a solicitação de um educador social voluntário para algum estudante, dentre outras questões.

Enquanto discutiam sobre as orientações, algumas professoras enfatizavam a alta demanda que o conselho de classe do bimestre teria. Frente a isso, a coordenadora pedagógica e a orientadora educacional solicitaram às professoras que realizassem uma triagem e selecionassem apenas aqueles alunos que demandavam uma atenção maior, com base nos registros feitos no decorrer do ano letivo, para que não sobrecarregassem o SOE.

Ao finalizar a reunião, a coordenadora pedagógica entregou uma cartilha às professoras que questionaram no encontro passado sobre como manter a atenção dos alunos durante as leituras e, assim, melhorá-la. A professora participante da pesquisa compartilhou com as companheiras de trabalho as atividades que realizava durante as aulas, e que estavam surtindo uma melhora no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com dificuldades.

A equipe da Escola Classe Michelangelo apresentou, durante as vinte horas de observação, coerência nas suas ações com base no que os documentos oficiais da Secretaria de Educação orientam, o que demonstra disposição com o aproveitamento do espaço-tempo da coordenação pedagógica por parte das docentes, coordenadora e da equipe gestora. Essas práticas contribuem para melhoria da qualidade do trabalho pedagógico da escola repercutindo na construção crítica e participativa do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as contribuições da coordenação pedagógica para a organização do trabalho pedagógico realizado por uma docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal.

Embora seja reconhecida como um espaço-tempo primordial para a organização do trabalho pedagógico de sala de aula, a coordenação pedagógica não se concretiza efetivamente como espaço de organização desse trabalho se realizada por sujeitos individualmente. Ao contrário, o trabalho colaborativo é o que lhe dá sentido.

A conquista da coordenação pedagógica representa um avanço rumo à superação de um trabalho pedagógico fragmentado e possibilita, além de uma construção coletiva, a profissionalização dos docentes. O planejamento, as práticas de avaliação, as trocas de experiências, a articulação do coordenador pedagógico nos momentos de reflexão (seja de um problema específico até às práticas docentes), a formação e a autoformação, refletem diretamente na realização e efetivação do trabalho pedagógico.

A partir das análises das orientações da rede pública de ensino do DF para a coordenação pedagógica; da forma como ela é contemplada no Projeto Político-Pedagógico da Escola Classe Michelangelo; dos dados das observações de reuniões e das informações da entrevista com a professora participante da pesquisa, foi possível construir uma síntese indicando as suas fragilidades e potencialidades para a organização do trabalho pedagógico.

Como fragilidades tem-se:

- a) Falta de clareza em relação à função do coordenador pedagógico dentro da instituição, conforme especificam os documentos da Secretaria de Educação.
- b) Predomínio do controle comportamental, tanto dos educadores quanto dos educandos, anulando a subjetividade dos indivíduos.
- c) Dificuldade de conciliar expectativas e desejos dos indivíduos no processo de construção pedagógica.

Como potencialidades tem-se:

- a) A coordenação pedagógica como espaço-tempo voltado às reflexões, trocas de experiências, discussões e estudos, bem como às resolutivas dos desafios que aparecem no dia a dia da sala de aula.
- b) Articulação de estratégias para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

- c) Parceria da coordenadora pedagógica, professores e equipe gestora na concretização do trabalho pedagógico realizado na instituição.
- d) Superação do trabalho individual e fragmentado por meio do trabalho colaborativo.

Quando bem planejada, organizada e realizada coletivamente, a CP torna-se primordial para a organização pedagógica da aula e da escola. Esse espaço-tempo não visa cumprir apenas com seu papel pedagógico, mas também com seu papel político, no sentido de contribuir para transformar os professores e a realidade da escola. Suas contribuições para que a escola cumpra seu papel social são inúmeras e quando bem estruturada, é capaz de atingir seus objetivos, metas e ações traçados no Projeto Político-Pedagógico.

6 FECHAMENTO DE UM CICLO, ABERTURA DE OUTRO

A Universidade de Brasília sempre foi um sonho desde pequena. Talvez mais para os meus pais do que para mim. Mas, saber que um único lugar poderia me proporcionar inúmeras possibilidades, encheu o coração de alegria e engrandeceu o sonho da pequena Letícia.

Acostumei-me a ouvir “estuda para ter o que você quer”. E, de fato, estudando conquistei coisas que não estavam nos meus planos e coisas as quais ansiei muito. A UnB foi uma conquista que entrou nos meus planos ao longo da minha trajetória escolar. Talvez não do jeito planejado, mas da maneira que deveria ter sido.

A UnB me proporcionou incontáveis experiências, conhecimentos e trocas. Mas, a Pedagogia me proporcionou um crescimento pessoal inigualável. Sei que ainda tenho algumas travas internas com relação à educação básica. Talvez o âmbito escolar ainda me assuste. Ainda assim, o carinho por todas as etapas de ensino é grande (carinho esse desenvolvido ao longo de cinco anos de graduação).

Posso não me ver em uma sala de aula de escola, mas gostaria de me ver em uma sala de aula da minha querida universidade, para praticar a docência. A admiração por todos aqueles que compartilhavam o que sabiam lapidou a minha vontade de ser uma das figuras mais importantes na vida de um indivíduo: professora.

Ter vivenciado a pesquisa, em diversos momentos e de diversas formas, foi o que instigou a vontade de continuar estudando, dentro e fora da UnB. A graduação fomentou a vontade de pesquisar aquilo que sei e aquilo que acho que sei, porém, desconheço. Concluo esta pesquisa com alguns questionamentos, mas dentre eles, indago sobre as estratégias mais eficientes para dinamizar o espaço-tempo da coordenação pedagógica para a organização do trabalho pedagógico, beneficiando todos os indivíduos da escola.

Sei que este trabalho é só o meu passaporte para adentrar, de forma mais aprofundada, o mundo da pesquisa e realizar todos os sonhos tecidos e ajustados durante dez semestres. Eu, que no começo da graduação não via a hora de concluir o curso, planejando ficar na área por muitos e muitos anos... Talvez minha felicidade esteja nas palavras de Cora Coralina: “Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.”

REFERÊNCIAS

- ALVES, D. G. **Um olhar sobre a coordenação pedagógica: percepção de professor.** Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- AMADO, C., MONTEIRO, E. Introdução. *In: Coordenação Pedagógica em Foco.* Salto Para o Futuro. Ano XXII – Boletim 1 – Abril 2012.
- ARAÚJO, I. A. Educação continuada: traços, trilhas e rumos da coordenação pedagógica. 2001. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação de Brasília. Universidade de Brasília, Brasília.
- BASSO, C. *et al.* **Coordenador pedagógico: limites e desafios no contexto escolar.** Artigo (Graduação) – Unioeste – Extensão de Santa Helena, Paraná, 2007.
- BONFIM, A. C. F. **Gestão e coordenação articuladas para a promoção do trabalho pedagógico coletivo.** 2013. 45 f. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- BRASIL. Portal do Governo Brasileiro. **CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior.** Disponível em: < <https://www.capes.gov.br/pt/> >. Acesso em: 17 jun. 2019.
- _____. 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 [da] República Federativa da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 23 abr. 2020.
- BRUNO, E. B. G. **O trabalho coletivo como espaço de formação.** *In:* PLACCO, V., ALMEIDA, L. **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** 7o ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 13-15.
- CORALINA, C. **Ainda Aninha...** *In:* CORALINA, C. **Vintém de cobre: meias confissões de Aninha.** 6ª ed., São Paulo: Global Editora, 1997, p. 151.
- DISTRITO FEDERAL. Diário Oficial do Distrito Federal. **Portaria nº 29 de 06 de fevereiro de 2006.** Brasília, DF: 2006. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/03/portaria-n-29.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2019.
- _____. Diário Oficial do Distrito Federal. **Portaria nº 180 de 30 de maio de 2019.** Brasília, DF: 2019. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/regimento-escolar_portaria-180-de-30mai19_-altera_31mai19.pdf> Acesso em: 10 jul. 2019.
- _____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** 7a. Ed – Brasília, 2019. 126p. Disponível em: <www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL>. Acesso em: 10 abr. 2020.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Gestão Compartilhada**. Brasília, DF: 2019. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/category/dados-da-seedf/>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica: Projeto Político Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas**. Brasília, DF: 2014. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/orientacao_pedagogica_projeto_politico_pedagogico.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2018.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes pedagógicas para organização escolar do 2o ciclo para as aprendizagens: BIA e 2o Bloco**. Brasília, DF: 2014. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/diretrizes_pedagog_2ciclo.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto. **Projeto Político-Pedagógico Escola Classe [REDACTED]**. Brasília, DF: 2019. Disponível em: <[http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/pp_ec_\[REDACTED\]_norte_plano_piloto-1.pdf](http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/pp_ec_[REDACTED]_norte_plano_piloto-1.pdf)>. Acesso em: 04 abr. 2020.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica – Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais**. Brasília, DF: 2018. Disponível em <http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curr%C3%ADculo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Educador Social Voluntário**. Brasília, DF: 2020. Disponível em: <<https://educadorsocial.se.df.gov.br>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Formulários. **Registro de Avaliação do Ensino Fundamental**. Disponível em: <<http://www.educacao.df.gov.br/formularios/>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

FERNANDES, R. C. de A. **Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professoras e coordenadoras**. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

FOUCAULT, M. **Os corpos dóceis**. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 29ª ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a, p. 125-52.

FUSARI, J.C. **A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar**. *Revista Ideias*, n 16, São Paulo: FDE, 1993. p. 60-77.

LIMA, J. A. de **As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos**. Porto – Portugal: Porto Editora, LDA, 2002.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 106p.

MACEDO, S. R. B. **A coordenação pedagógica: conceito e histórico.** In: FRANCO, M., CAMPOS, E. (Org.) **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas.** E-Book. São Paulo: Editora Universitária Leopoldianum. 2016. p. 33-48. Disponível em: <<https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2017/04/A-coordenacao-do-trabalho-pedagogico-na-escola-processos-e-praticas-interativo.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

MAGALHÃES, V. de C. **A coordenação pedagógica e o planejamento coletivo.** 2015. 40 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Coordenação Pedagógica)— Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MEDEIROS, D. M. **Coordenação pedagógica: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente do DF.** 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

ORSOLON, L. A. M. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola.** In: PLACCO, V., ALMEIDA, L. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** 4a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005, p. 17-26.

SILVA, E. F. **A coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: o que temos e o que queremos.** In: VEIGA, I. P. A. **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 131-152.

_____. **Bloco inicial de alfabetização: uma proposta para ampliação do ensino fundamental no Distrito Federal.** Univ. Hum., Brasília, v. 6, n. 2, p. 41-58, jul./dez., 2009.

_____. **O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente.** In: VILLAS BOAS, B. M. F. (org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2017.

_____. **A prática pedagógica de professoras da educação básica: entre a criação e a imitação.** In: SILVA, E. F. **Curso de Pedagogia para professores em exercício nas séries iniciais da rede pública de ensino do Distrito Federal e suas implicações na prática pedagógica** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2003-2004.

SILVA, E. F., FERNANDES, R. C. A. **Coordenação Pedagógica: espaço e tempo de organização do trabalho pedagógico coletivo.** In: VILLAS BOAS, B. M. F. (org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2017.

SILVA, P. M. **Coordenação pedagógica e os desafios da escola de educação básica.** 2015. 31 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Coordenação Pedagógica)— Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SILVEIRA, M. A. **A organização da rotina e a gestão de aprendizagem.** In: **Coordenação Pedagógica em Foco.** Salto Para o Futuro. Ano XXII – Boletim 1 – abril 2012.

SOARES, E. R. M.; FERNANDES, R. C. A. **Trabalho pedagógico colaborativo no ensino fundamental.** In: VEIGA, I. P. A e SILVA, E. F (Orgs). **Ensino fundamental: da LDB à BNCC.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2018.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987. 176p.

VENAS, R. F. **A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990.** VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão, 2012, 14p.

VILLAS BOAS, B. M. F. **O portfólio no curso de Pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 90, p. 291-306, jan./abr. 2005.

_____. **Construindo a avaliação formativa em uma escola de educação infantil e fundamental.** In: VILLAS BOAS, B. M. F. (org.). **Avaliação: políticas e práticas.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

ZEN, G. C. **O papel da coordenação pedagógica na escola.** In: **Coordenação Pedagógica em Foco.** Salto Para o Futuro. Ano XXII – Boletim 1 – abril 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: O papel da coordenação pedagógica para a organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública do DF.

Coordenadora: Prof.^a Dr.^a Edileuza Fernandes Silva.

Você está convidado a participar da pesquisa: “O papel da coordenação pedagógica para a organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública do DF.”. Sua colaboração é muito importante para o desenvolvimento do estudo. A pesquisa não apresenta riscos físicos para você. Para subsidiar a sua decisão de participação livre e espontânea, a seguir apresentamos informações sobre a pesquisa. Antes de assinar o Termo, tire suas dúvidas. No entanto, caso surjam dúvidas no processo da pesquisa, os pesquisadores se dispõem a saná-las.

Objetivos específicos da pesquisa

- a) Compreender a concepção de coordenação pedagógica expressa por uma docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública do DF;
- b) Compreender as contribuições da coordenação pedagógica para a organização do trabalho de uma docente de escola pública do DF;
- c) Analisar os pressupostos teóricos que fundamentam a coordenação pedagógica em uma escola pública do DF;
- d) Identificar potencialidades e fragilidades da coordenação pedagógica para a organização do trabalho pedagógico;
- e) Analisar participação dos professores na Coordenação pedagógica.

Procedimentos da pesquisa

- a) O procedimento é responder a um questionário para caracterizar o seu perfil, à entrevista semiestruturada com questões relativas ao tema da pesquisa;

- b) A entrevista semiestruturada é uma técnica para levantar informações que será realizada com a pesquisadora;
- c) A pesquisadora irá observar as reuniões de coordenação em que você terá participação;
- d) As datas e locais para levantamento das informações e observações serão combinadas com você.

Confidencialidade

- a) Seus dados serão analisados somente pela pesquisadora e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- b) O material com as suas informações ficará guardado sob a responsabilidade da pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade. Os dados e instrumentos utilizados ficarão arquivados com os pesquisadores responsáveis por um período de 05 anos, e após esse tempo serão destruídos.
- c) Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em eventos científicos e publicações, entretanto, serão apresentados apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome ou qualquer informação que comprometa a sua privacidade.

Eu, _____
_____, RG _____ - SSP _____, após ser orientado (a) sobre os objetivos da pesquisa e dos procedimentos adotados concordo voluntariamente em fazer parte do estudo. Uma via do Termo de Consentimento será entregue a mim e a outra ao pesquisador.

Brasília, _____ de _____ de 2018.

Participante da pesquisa

Pesquisador (a)

Dados da coordenadora da pesquisa: Prof.^a Dr.^a Edileuza Fernandes Silva

Instituição: Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Endereço: Campus Universitário Darcy Ribeiro

Faculdade de Educação

FE3 - Corredor 3 - AT 13/11

Asa Norte, Brasília - DF

Cep: 70910-900

Telefone para contato: (61) 981911893

TCLE_14 nov.

2018

APÊNDICE B

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “**O papel da coordenação pedagógica para a organização do trabalho pedagógico de uma docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública do DF.**”, realizada no âmbito do Programa de Iniciação Científica – ProIC/CNPQ, orientado pela professora doutora Edileuza Fernandes Silva. O objetivo deste estudo visa analisar as contribuições da coordenação pedagógica para a organização do trabalho pedagógico de sala de aula de uma docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do DF. As informações obtidas, por meio deste questionário e da entrevista semiestruturada serão analisadas pela pesquisadora Letícia Cardoso Marques, estudante da graduação, do curso de Pedagogia, da Universidade de Brasília.

Agradecemos sua colaboração!

Brasília, 14 de novembro de 2018.

QUESTIONÁRIO

1) Favor preencher o quadro destacando sua formação e experiência:

FORMAÇÃO SUPERIOR	Curso: Instituição:
ESPECIALIZAÇÃO	Curso: Instituição:
MESTRADO	Curso: Instituição:
DOUTORADO	Curso: Instituição:
TEMPO DE DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS	<input type="checkbox"/> De 0 a 3 anos <input type="checkbox"/> De 10 a 15 anos <input type="checkbox"/> De 4 a 5 anos <input type="checkbox"/> De 16 a mais. <input type="checkbox"/> De 6 a 10 anos <input type="checkbox"/> _____

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA – SEMIESTRUTURADA

Título da pesquisa: O papel da coordenação pedagógica para a organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública do DF.

Pesquisador(a): Letícia Cardoso Marques

1. O que você entende por coordenação pedagógica? (compreender a concepção de coordenação pedagógica expressa por uma docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública do DF).
2. Quais são os documentos que orientam a Coordenação Pedagógica na escola? (analisar os pressupostos teóricos que fundamentam a coordenação pedagógica em uma escola pública do DF).
3. A Coordenação Pedagógica contribui para o seu trabalho pedagógico em sala de aula? Explique como (sim) explique porque (não)? (Compreender as contribuições da coordenação pedagógica para a organização do trabalho de uma docente de escola pública do DF).
4. Quais são as potencialidades e fragilidades da Coordenação Pedagógica? (identificar potencialidades e fragilidades da coordenação pedagógica para a organização do trabalho pedagógico).
5. Como foi a sua participação na elaboração do PPP da escola? (analisar participação dos professores na Coordenação Pedagógica).
6. Como você avalia a sua participação na Coordenação Pedagógica? (analisar participação dos professores na Coordenação Pedagógica).
7. Se você pudesse mudar alguma coisa na Coordenação Pedagógica, o que você mudaria? (identificar potencialidades e fragilidades da coordenação pedagógica para a organização do trabalho pedagógico).