



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE UnB PLANALTINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEIO AMBIENTE E
DESENVOLVIMENTO RURAL
(PPG-MADER)
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Kássia Estelita Martins de Souza
Lívia Gonçalves de Oliveira

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COM ESPAÇO E TEMPO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

BRASÍLIA-DF

2023

**KÁSSIA ESTELITA MARTINS DE SOUZA
LÍVIA GONÇALVES DE OLIVEIRA**

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COM ESPAÇO E TEMPO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Educação do Campo da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação do Campo.

Orientador(a): Kaled Khidir

BRASÍLIA-DF

2023

RESUMO

Este artigo delineou-se a partir da questão problema “Como as escolas de Educação do Campo organizam o tempo e espaço da coordenação pedagógica, a fim de, contemplar as peculiaridades de sua constituição?” Portanto, objetiva-se neste estudo analisar sobre o tempo e espaço da coordenação pedagógica no contexto da educação do campo em uma escola da rede pública de ensino, anos iniciais, do Distrito Federal. O objetivo desta análise é refletir como o lócus da coordenação pedagógica coletiva é organizado e desenvolvido em prol das concepções e normatizações específicas da Educação do Campo. Neste movimento de análise e reflexão a fundamentação teórica elencada se estrutura em Caldart (2009, 2010) e Molina (2009) nas discussões sobre as concepções e organização da educação do campo; Saviani (2011) e Libâneo (2013) no que tange formação continuada e Placco e Almeida (2020) contemplando a coordenação pedagógica. Com esses autores buscamos compreender as singularidades da educação do campo bem como a utilização da coordenação pedagógica como lócus de formação continuada a fim de aproximar a prática docente de elementos que se aproximem de uma educação emancipadora na modalidade Educação do Campo. Para tanto, a pesquisa se dará sobre a ótica do método crítico. Serão utilizados para a produção de dados: análise documental e grupo focal. A leitura e organização dos dados se respaldará no procedimento de Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006). O recorte do lócus e sujeitos são dez docentes de uma escola da rede pública de ensino de Educação do Campo. Evidenciou-se que as coordenações pedagógicas são organizadas de tal forma que não contemplam o caráter de estudo e pesquisa levando em consideração as singularidades da comunidade ao qual integra e apresenta expropriação do trabalho pedagógico na atuação dos docentes, equipe pedagógica e gestão. O presente estudo integra o curso Escola da Terra organizado e desenvolvido em parceria com a Universidade de Brasília e a Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal.

Palavras-chave: Educação do campo. Coordenação pedagógica. Formação continuada.

ABSTRACT

This article was outlined from the problem question “How do Rural Education schools organize the time and space of pedagogical coordination, in order to contemplate the peculiarities of their constitution?” Therefore, the objective of this study is to analyze the time and space of pedagogical coordination in the context of rural education in a public school, in the early years, in the Federal District. The objective of this analysis is to reflect on how the locus of collective pedagogical coordination is organized and developed in favor of the specific conceptions and norms of Rural Education. In this movement of analysis and reflection, the theoretical foundation listed is structured in Caldart (2009, 2010) and Molina (2009) in discussions about the conceptions and organization of rural education; Saviani (2011) and Libâneo (2013) regarding continuing education and Placco e Almeida (2020) contemplating pedagogical coordination. With these authors, we seek to understand the singularities of rural education as well as the use of pedagogical coordination as a locus of continuing education in order to bring the teaching practice closer to elements that approach an emancipatory education in the field of Education. Therefore, the research will be based on the perspective of the critical method. Will be used for data production: document analysis and focus group. Reading and organizing the data will be based on the Meaning Nucleus procedure (AGUIAR; OZELLA, 2006). The clipping of the locus and subjects are ten teachers from a public school of Rural Education. It was evident that the pedagogical coordinations are organized in such a way that they do not contemplate the character of study and research, taking into account the singularities of the community to which it integrates and presents expropriation of the pedagogical work in the performance of the teachers, pedagogical team and management. The present study is part of the Escola da Terra course organized and developed in partnership with the University of Brasília and the Secretary of State and Education of the Federal District.

Keywords: Field education. Pedagogical coordination. Continuing training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Elementos desenvolvidos no espaço da coordenação pedagógico	16
Figura 2 – Categorias pertencentes a coordenação pedagógica no pensado.....	21
Figura 3 – Categorias pertencentes a coordenação pedagógica no vivido.....	22

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DF	Distrito Federal
CP	Coordenador Pedagógico
CP's	Coordenadores Pedagógicos
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
OP	Orientações Pedagógicas
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	METODOLOGIA	9
3	EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	11
3.1	PERCURSO NORMATIVO E HISTÓRICO.....	11
4	HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO: FORMAÇÃO CONTINUADA	15
5	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO MOVIMENTO REAL	18
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	25
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	27

1 INTRODUÇÃO

Ao discutirmos a formação continuada em serviço nas escolas do Campo, adotamos a riqueza de se compreender tal educação de acordo com as suas singularidades, bem como, o caráter do trabalho como e princípio educativo ao qual se faz necessário. Tal movimento enriquece as aproximações de uma educação emancipadora e que carrega em si o caráter transformador que se inquieta com as explorações do mundo capitalista ao qual estamos inseridos.

O modelo educativo que organiza a educação do campo para os povos do campo necessita se aproximar dos hábitos, tradições, costumes da comunidade ao qual contempla. Centra-se no campo como espaço de saber e transformação social, e não como espaço de mera produção agrícola e educação em prol do trabalho alienado e sem significação.

O presente estudo compreende a organização da educação do campo como única e que se constitui nas riquezas locais, para tanto, se faz necessário a utilização do tempo e espaço coletivos na escola como meio de formação continuada, reflexão e (re)planejamento das ações educativas. Neste movimento a pesquisa buscou analisar a organização e utilização da coordenação pedagógica coletiva de uma escola do Campo da CRE do Núcleo Bandeirante.

Este estudo surgiu da questão problema: “Como a formação continuada no espaço da coordenação pedagógica se organiza de forma a contemplar as singularidades da modalidade de Educação do Campo?”. Tem a questão problema inquietando as pesquisadoras e servindo de tema gerador para inúmeras reflexões. Este movimento deu origem ao objetivo geral “*Analisar o tempo e espaço da coordenação pedagógica no contexto da Educação do Campo*”.

Podemos mencionar a fundamentação teórica que sustenta o estudo e que compõem três pilares do objetivo geral ao qual elencou para esse estudo: educação do campo, formação continuada e coordenação pedagógica coletiva. Para tanto, os autores que nortearam o estudo possuem uma visão crítica sobre o papel da escola bem como da modalidade da educação do campo. Os estudos de Caldart (2004, 2012) e Molina (2009) subsidiaram as discussões sobre as concepções e organização da educação do campo; Ibernón (2011) e Libâneo (2013) no que tange formação continuada e Placco e Almeida (2020), Oliveira (2019) contemplando a coordenação pedagógica.

Para melhor compreensão do delinear deste estudo, organizamos seguindo o percurso metodologia e a estruturação do mesmo em um tripé: primeira seção abordando as concepções e percurso histórico da educação do campo; segunda seção contempla a formação continuada em serviço; terceira seção a organização, historicidade e desenvolvimento da coordenação pedagógica nas escolas públicas do Distrito Federal. Na sequência contemplamos as considerações finais e referencial.

2 Metodologia

Este espaço se destina a traçar o percurso metodológico que foi abordado nesta produção. Para tanto, apresentamos o caminho delineado, as predileções realizadas, os espaços e eixos de estudos, os instrumentos, a proposta para análise dos dados e os participantes da pesquisa.

A metodologia, de natureza qualitativa, se caracteriza por melhor facilitar a compreensão da questão de pesquisa. Com esta mentalidade o pesquisador, analisa o campo de estudo considerando múltiplos pontos de vista relevantes. Sendo assim, faz uso de vários tipos de dados para entender a realidade. Gibbs (2009, p. 10) afirma que:

Na pesquisa qualitativa os pesquisadores estão interessados em ter acesso a experiências, interações e documentos em seu contexto natural, e de forma que dê espaço as suas particularidades e aos materiais nos quais são estudados [...] levam a sério o contexto e os casos para entender uma questão em estudo. Uma grande quantidade das pesquisas qualitativas se baseia em estudos de caso, em sua história e complexidade, é importante para entender o que está sendo estudado.

A abordagem da pesquisa em uma perspectiva qualitativa se faz necessária a fim de compreender as diversas faces que englobam, interferem e constituem o espaço e tempo da formação continuada em serviço.

Os desdobramentos da pesquisa se deram mediante a perspectiva de uma análise crítica, considerando os diversos elementos que compõem a sociedade e que são materializadas no contexto escolar e na relação com o trabalho dos sujeitos envolvidos.

Compreendendo que o objeto em estudo possui um traço histórico, constituído de transformações, nos põe em um percurso de reflexão da prática social. Logo, “parece que o melhor método será começar pelo real e pelo concreto que são condição prévia e efetiva”. (MARX, 1974, p. 218).

Sendo assim, adotou-se como procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa a análise documental e a pesquisa de campo. Estes procedimentos nos permitiram compreender que no processo de desvelamento do objeto de estudo foram observadas as tensões existentes na dinâmica da coordenação pedagógica e os sujeitos que a compõem, com a sociedade que o contempla, tornando necessário um estudo, prévio, dos documentos e os teóricos que o cita.

O estudo de campo se fez necessário por compreendermos que este formato melhor contempla as relações e interações entre os indivíduos da pesquisa, marcando o viés crítico como afirma Gil (2002, p. 53), [...] estudo de campo, estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressalta a interação entre seus componentes. Assim, realizamos a técnica de Grupo focal no intuito de analisar, coletivamente, a compreensão que os docentes têm do espaço-tempo da coordenação pedagógica na educação do campo, prática que se mostrou como fonte rica em coleta de dados e poder de retratar a realidade com os sucessos e insucessos que estes profissionais vivenciam.

Ancoramos a presente pesquisa no *lôcus* de uma escola pública, do campo, da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal localizadas na região administrativa Núcleo Bandeirante. A escolha foi priorizada pelo fato de ser uma unidade escolar com proximidade geográfica com o local de trabalho das pesquisadoras, elemento que se torna relevante visto as visitas necessárias para a concretização da pesquisa. Foi solicitado, pelos participantes da pesquisa, a não divulgação do nome da escola, bem como, dos sujeitos que a compõe. Por acreditar nas contribuições da pesquisa em prol de uma reflexão e ações críticas ao qual ela se destina e em respeito a este pedido o caráter de não exposição foi acordado entre as partes.

A UE pesquisada possui seis salas de aulas, sendo seis professoras regentes e dois coordenadores pedagógicos. Estes sujeitos foram convidados a participar, no entanto, apenas quatro professoras aceitaram. Os demais alegaram não ter disponibilidade de tempo para tal.

A pesquisa foi a realização de um Grupo Focal (**APÊNDICE A, p.28**) com os docentes e coordenador, no intuito de compreender a visão coletiva do espaço-tempo da coordenação pedagógica na dinâmica escolar.

Seguindo o percurso de interação entre os sujeitos envolvidos no grupo focal, ancoramos no pensamento de Barbour (2009) em que menciona “[...] a necessidade de se ter, previamente, um roteiro para as discussões do grupo e que este garanta que os

participantes tenham o suficiente em comum, entre si e proporcione um tema a ser refletido, de modo que a discussão se apresente através das experiências ou perspectivas variadas o bastante para que ocorra algum debate ou diferença de opinião”. Segundo Gatti (2012), o grupo focal trata-se, especificamente, da seleção de participantes seguindo critérios pré-estabelecidos, uma vez que estes devem ter certo conhecimento e envolvimento com o tema para que a própria vivência possa servir de âncora para significar as experiências vividas, afirmação que se comunga com a proposta aqui desenvolvida.

Para gerenciamento dos dados utilizamos o Núcleo de Significação, marcando os termos que são enfatizados e comuns no discurso dos sujeitos. Após, a análise elencamos os excertos que contemplam as categorias que emergiram na coleta de dados, constituindo assim a análise dos dados empíricos e a teoria adotada neste estudo.

O estudo foi concluído indicando, não só fragilidades no processo de formação continuada articuladas pelo coordenador pedagógico, como questões que sugerem novas pesquisas.

3 Educação do campo

Estudos de Julieta Calazans (1993) mostram que, historicamente, a implementação de programas de educação do campo tem sido continuamente aliadas aos programas econômicos que reforçam os interesses vigentes, apontando que as escolas fazem parte de um todo e tendem a assumir a forma como são estruturadas as relações sociais e trabalhista. Isso levou à organização de redes escolares voltadas para a elite do país, enquanto a maioria da população ficou marginalizada do acesso aos direitos políticos, civis e sociais, incluindo a educação.

Para tanto, este espaço será destinado para o delinear das ações que hoje configuram a educação do campo no formato que vivenciamos e pesquisamos.

3.1 Percurso normativo e histórico

Historicamente, as políticas públicas da educação rural estiveram vinculadas a projetos conservadores e tradicionais de ruralidades para o país. Nas questões

educacionais é possível agrupá-los em dois movimentos: um chamado ruralismo pedagógico e outro urbanismo pedagógico (LEITE, 1996).

O contexto histórico de surgimento da educação rural no Brasil esteve atrelado aos valores advindos de uma elite ruralista baseada em objetivos nacionalistas, de exaltação da natureza e vocação agrária, visando, sobretudo, ao princípio da “adequação e ajustamento” da classe trabalhadora rural aos interesses dominantes. O movimento ruralista revelava-se na face político-ideológica dessa adequação e ajustamento, defendendo os interesses das oligarquias rurais. Nessa perspectiva, os defensores do “ruralismo pedagógico” incentivaram, com suas ideias, a formação do ensino agrícola no país.

O Ruralismo Pedagógico propunha basicamente alternativas para o campo no sentido de conter o movimento migratório que começara devido ao crescimento industrial. Segundo Maia (MAIA apud LEITE, 1996, p.28), esse movimento queria “uma escola integrada às condições locais regionalista, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem ao campo”. Percebe-se, nesse primeiro momento, que por trás desse “discurso para o campo” e não do campo, apesar de à primeira vista parecer comprometido, interesses ideológicos visíveis das elites urbanas. Nesse sentido esclarece Leite (1996, p.29): “o ruralismo contou também com o apoio de alguns segmentos das elites urbanas, que viram na fixação do homem no campo uma maneira de evitar a explosão de problemas sociais nos centros urbanos”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4024, de 1961, por exemplo, no Título III, art. 32, previa que:

Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades (BRASIL, 1961).

A preocupação na época não era de que a educação fosse para todos e de que os camponeses fossem atendidos no direito à educação. O desenvolvimento industrial era o “carro chefe”, apontando diretrizes às escolas primárias em propriedades rurais que seriam aproveitadas posteriormente nas indústrias instaladas nas cidades.

Nesse cenário, vale destacar o papel fundamental dos movimentos sociais, que segundo Caldart (2010) nos farão entender que a essência da Educação do Campo é a “consciência de mudança que assinala e projeta para além dela mesma”.

Todo esse movimento pela educação do campo e toda a articulação das entidades, movimentos e das experiências tornam-se fatores decisivos para a aprovação, em 2002, pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo 3. Nestas Diretrizes a identidade da Escola do Campo é

[..] definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (DIRETRIZES, Art. 2º, Parágrafo único).

Compreendendo assim as circunstâncias e fatores que norteiam a origem da escola do campo os aportes que a literatura traz geram uma nova possibilidade de visão sobre a escola do campo.

É sabido que o direito ao acesso a uma educação de qualidade é de todos e de todas. Essa educação tem que ser diferenciada a depender de questões peculiares que fazem parte de certos povos, como a cultura e o modo de produção e reprodução da vida, por exemplo. Nesse sentido, a educação quanto à superação do distanciamento para os povos do campo, é necessário que esta leve em consideração, desde o seu planejamento, os aspectos que norteiam a vida no campo para que estes aprendam não apenas conteúdos didáticos, como também aprendam a valorizar sua cultura, sua história, e aprendam novos manejos e técnicas referentes às suas atividades diárias.

O espaço da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF), nos apresenta como objetivo a tentativa de articular as políticas públicas nacionais, discussões teóricas com a visão e objetivos deste espaço educativo. A presente articulação visa contemplar a população do campo em suas variadas formas de produção de vida e conhecimento. Ao se coordenar esses objetivos nos aproximamos do último objetivo, que visa orientar e normatizar as práticas pedagógicas em unidades escolares consideradas e organizadas na perspectiva da Educação do campo, no contexto da SEEDF.

O critério inicial do Distrito Federal para declarar as instituições escolares com escolas do campo era a localização destas em zona rural definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE ou pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal — CODEPLAN. Ou aquelas majoritariamente atendessem a população camponesa mesmo estando em área urbana. A ênfase nos fatores sociais, históricos,

culturais e ambientais prevaleceu sobre o planejamento territorial e urbano com a publicação da Portaria nº 419/2018-SEEDF, em 21 de dezembro de 2018, que instituiu a Política Pública de Educação do Campo no Distrito Federal, com aspectos pedagógicos e sociais ganhando destaque sobre a legislação urbanística. Para implementar a política, as escolas devem refletir sua identidade "Escola do Campo" em documentos essenciais como o Inventário e o Projeto Político-Pedagógico. Esses documentos garantem o cumprimento da legislação educacional, possibilitando o sucesso da implementação da política pública de Educação do Campo.

Caso a unidade escolar não esteja localizada na zona rural, serão considerados os seguintes critérios para avaliar se a unidade escolar poderá ser incluída na relação de escola do campo: atender populações do campo (estudantes são sujeitos do campo, como definidos na própria Portaria) e prever, em seu Projeto Político Pedagógico, a integração currículo, vida e trabalho, ou seja, a articulação entre a proposta pedagógica da escola com as matrizes do campo. O primeiro critério listado, relativo ao quantitativo de sujeitos do campo matriculados na escola, não será preponderante. Poderão ocorrer casos em que a adequação da proposta pedagógica da unidade escolar aos princípios e matrizes da educação do campo justifiquem sua classificação como escola do campo.

Em seu artigo 20 a referida Portaria, em seu art. 20, constitui como princípios:

I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, religiosos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - Desenvolvimento das Unidades Escolares que atendem aos sujeitos do campo como espaços públicos de formação, pesquisa e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo, reconhecendo suas diferentes formas de organização;

IV - Desenvolvimento pedagógico e curricular a partir da vinculação às matrizes formativas da população do campo, quais sejam: Terra, Trabalho, História, Cultura, Luta Social, Vivências de Opressão, Conhecimento Popular, Organização Coletiva, identificadas por meio de um inventário da escola e da comunidade (Inventário Social, Histórico e Cultural), como atividade de pesquisa a ser realizada por docentes, estudantes e comunidade escolar em geral, de forma que os saberes e fazeres do povo camponês constituam-se referência para a práxis pedagógica;

V - Organização pedagógica pautada no trabalho como princípio educativo, na ligação do conteúdo escolar com a vida, na formação para a coletividade, por meio de processos democráticos participativos, e na alternância regular de períodos de estudos, como princípio e como método, quando se aplicar.

Para ser considerada uma instituição viva e significativa, uma escola deve

reconhecer a importância de abraçar o mundo além de seus limites. Para garantir a eficácia e a qualidade da educação, é imperativo que os camponeses progridam com o auxílio de educação. Para estabelecer um diálogo frutífero com os outros, é urgente que ela se aproxime do contexto de seus alunos. Nessa perspectiva, é correto afirmar que a Educação Camponesa apresenta uma abordagem não convencional de ensino e aprendizagem. A aprendizagem está intrinsecamente ligada à vida rural, onde encontra suas raízes e floresce.

Atualmente, conforme os dados da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), o Distrito Federal conta com 80 escolas do campo, distribuídas nas nove Coordenações Regionais, das cidades de: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Santa Maria, São Sebastião e Sobradinho (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Descrevendo o cenário de constituição e percurso histórico ao qual a Educação do campo foi se desenvolvendo até o presente momento há a intenção de situar em qual contexto buscamos centrar a formação continuada e quais sujeitos serão intimamente transformados e transformarão a sociedade que o cerca. Para tanto, partiremos para a reflexão da formação continuada em serviço e suas imbricações.

4 HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO: FORMAÇÃO CONTINUADA

Observa-se que a organização escolar perpassa pelas relações e concepções dos docentes e o sentido de educação que cada sujeito carrega. Pensar na formação continuada em serviço é pensar das diversas visões e prioridades que cada um carrega em si, porém todos esses elementos são norteados no contexto escolar por normativas que visam direcionar o trabalho pedagógico. Entretanto, as relações sobressaem quando se pensam em trabalho coletivo. A este respeito Lima (2007, p. 45) enfatiza que:

O conhecimento da vida escolar, de suas relações, indagações, êxitos, fracassos, completudes e incompletudes em relação às políticas públicas para a educação, em relação a dimensão das relações interpessoais, em relação a organização, metas e projetos das escola; solicita uma visão de conjunto para que seus contextos e condicionantes sejam suficientemente entendidos e problematizados, desta maneira a educação em sua finalidade primordial poderá encontrar encaminhamentos significativos como indicadores de seu norteamento. Na sociedade do conhecimento em que vivemos, que se caracteriza pelo processo ensino aprendizagem permanente e continuado (mundo globalizado e em processo de globalização) não é possível entender a

escola e suas relações como se estivessem desvinculadas da totalidade social, materializando seus esforços simplesmente como transmissora de conhecimentos, cujo dever formal se completa na formação de sujeitos determinados para uma sociedade impessoalizada e alienante.

Com base nas colocações de Lima (2007) pode-se perceber que a formação centrada na escola valoriza os saberes e as experiências dos educadores envolvidos nesse processo de modo reflexivo. Tal movimento endossa a busca por uma conscientização e significação dos saberes construídos neste ambiente. No entanto, para ocorrer a conscientização e transformação é fundamental a presença do coordenador pedagógico (CP). Sujeito mobilizador de saberes, ou seja, um articulador pedagógico.

A formação no espaço escolar proporciona uma aproximação entre os profissionais envolvidos enriquecendo a investigação sobre a prática pedagógica, o que ameniza o distanciamento entre teoria e prática, problemática que se encontra presente no discurso de alguns docentes.

A coordenação pedagógica não se caracteriza em um espaço com dimensões engessadas, mecânicas e centralizadora, que se utiliza da relação de submissão ou autoritarismo. Esse espaço deve ser pautado no estudo, na reflexão, na troca de experiências e vivências das mais diversas garantindo, assim, um diálogo franco e aberto com os diversos atores escolares, permitindo a comunidade participar da luta pela educação de qualidade para todos. Assim percebe-se a consolidação da aprendizagem com educandos críticos e capazes de formular ideias e argumentos reais sobre a realidade social. Vale recordar que toda essa transformação e conscientização advém da mudança de postura de todos os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem de forma direta ou indireta.

Para tanto, cabe a escola se constituir em um ambiente de formação, onde todos possam construir uma visão primorosa acerca das demandas da sociedade atual.

A formação contínua no ambiente de trabalho, no caso a escola, não assume um papel compensatório nem diminui a importância e necessidade de se realizar a formação inicial dos professores, concentrada nos cursos de licenciatura e pedagogia. Esses cursos devem realizar, com excelência, sua formação afim de certificar a formação do profissional com responsabilidade e mentalidade crítica e sedenta por constante mudanças e aprimoramento em seu saber.

A expressão formação contínua tem seu ponto de partida na formação inicial e não apresenta fim, pois é algo constante, haja visto, que a sociedade é mutável e se encontra em permanente mudança. A formação continuada centrada na escola não é o

único espaço de formação e sim apenas uma das modalidades em que se encontram ao desenvolvimento profissional, teórico, prático do educador em seu contexto de trabalho. Assim, a escola se torna um ambiente potencialmente rico de reflexão sobre a prática pedagógica em que os indivíduos se encontram inseridos promovendo a transformação social.

É válido mencionar que o caráter transformador, ao qual se anseia alcançar com o auxílio da educação se torna mais acessível a partir do momento que os professores e demais membros diretos da escolarização se tornam participantes da construção do trabalho coletivo orientado por objetivos pedagógicos claros e preocupados com a formação dos sujeitos e mediados pelo CP. Esse processo pode se tornar concreto com a utilização do horário de trabalho coletivo em prol da reflexão das práticas diárias da sociedade e como elas refletem na escola.

A formação desenvolvida no espaço escolar corrobora com a ideia de que os professores são capazes de decidir coletivamente sobre qual conhecimento querem construir para desenvolver as habilidades necessárias para o seu desenvolvimento profissional. O desenvolvimento profissional docente pressupõe condições subjetivas e objetivas de trabalho como descreve Fusari (1997, p. 171):

A formação contínua na escola e fora dela depende, como dissemos, das condições de trabalho oferecidas aos educadores, mas depende também das atitudes destes diante de seu desenvolvimento profissional [...]. Cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer.

Logo, a articulação para construção desses momentos é constituída como uma das principais ações a serem desenvolvidas na coordenação pedagógica e sua articulação e mediação fica, em grande parte, na responsabilidade dos coordenadores pedagógicos e do grupo docente. Se o espaço da coordenação pedagógica se apresenta como importante locus de (re)construção dos saberes docentes vamos contemplar uma análise mais detalhada sobre sua organização e planejamento na próxima seção.

5 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO MOVIMENTO REAL

Registra-se que neste espaço será contemplado a temática coordenação pedagógica nas bases legais e o discurso de quatro professores que atuam na Educação do campo. As mesmas, optaram por nomes de plantas do cerrado e assim escolheram a que mais se identificavam. Tal proposta visa proteger o anonimato das docentes e a liberdade em descrever suas percepções sobre a temática abordada.

A dinâmica que ocorre no lócus desta pesquisa, no caso a Secretaria de Educação do Distrito Federal, utiliza o turno contrário da regência de classe como espaço para as coordenações coletivas. Neste espaço são desenvolvidas diversas atividades dentre elas podemos destacar: a destinação de uma parcela do tempo para elaboração de material para os estudantes, informes gerais para o pleno desenvolvimento das atividades práticas do cotidiano escolar, planejamentos individuais e coletivos e momentos de discussão, reflexão da prática docente. Este último apontamos como formação continuada em serviço.

Registra-se que a formação continuada no ambiente de trabalho se apresenta como tempo e espaço para aperfeiçoamento, avaliação e repensar das práticas docentes, não sendo caracterizado como meio compensatório para formação inicial frágil. Tal afirmação se faz necessária a fim de elucidar possíveis equívocos quanto a função da formação continuada na organização pedagógica da escola. Outro aspecto necessário de uma maior transparência se faz com base no discurso da professora Ypê, nome fictício escolhida pela docente durante o grupo focal. A mesma descreveu a importância do espaço da coordenação pedagógica para “ensinar práticas de ensino e aplicação de instrumentos no cotidiano da sala de aula, pois muitos colegas não aprenderam na graduação como utilizar ábacos, a confeccionar materiais que auxiliem na construção de saberes em sala de aula”.

No discurso da docente, Ypê, fica acentuada a compreensão de espaço e tempo da coordenação pedagógica como lócus de compensação das lacunas da formação inicial e não em prol de uma reflexão, estudo e troca de experiências como descrito nas Diretrizes da Formação Continuada, documento norteador da SEEDF.

O caráter prático explicitado no discurso da docente Ypê foi verificado como presente na fala das demais. Foi solicitado durante o grupo focal a escolha de palavras chaves para descrever a coordenação pedagógica vivenciada na escola nos momentos de formação pedagógica que ocorreram durante o ano letivo de 2022 e início de 2023 e as docentes descreveram:

Figura 1 – Elementos desenvolvidos no espaço da coordenação pedagógica



Fonte: autoras a partir da pesquisa de campo (2023).

Durante a conversa foi observado o caráter prático ao qual as coordenações pedagógicas foram desenvolvidas, o que não se apresenta como marca pejorativa, contudo, há a necessidade de se atrelar o caráter prático ao teórico, proporcionando aos docentes a reflexão sobre a prática e a possibilidade de transformação crítica ao qual a educação está alicerçada.

No entender de Libâneo (2003. p. 189), acompanhar a formação continuada dentro do ambiente de trabalho é uma tarefa que envolve o setor pedagógico da escola. Em outras palavras, a escola se torna um ambiente potencialmente rico de reflexão sobre a prática pedagógica em que os indivíduos se encontram inseridos promovendo a transformação social.

A educação do campo possui suas singularidades, visto as especificidades da comunidade e o caráter descrito na Diretriz Pedagógica da Educação do Campo (2019, p.13) “que concebe a aprendizagem como parte de um processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos articulados com a dimensão empírica da vida e da cultura dos sujeitos do campo”. Neste contexto a formação continuada é baseada:

na interação e colaboração por parte de toda a comunidade escolar, devendo ser compreendida com muita clareza. Só assim o potencial agregador desse elemento constitutivo da organização do trabalho pedagógico poderá ser bem aproveitado. Igualmente relevante é a percepção do PPP como instrumento de construção identitária da unidade escolar em permanente atualização. (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Na tentativa de significar o tempo e espaço da coordenação pedagógica a docente Caliandra, nome fictício de um dos sujeitos da pesquisa, pontua que percebe que há “uma tentativa de usar a coordenação pedagógica para ouvir a comunidade e os colegas que não estão em sala, mas as atribuições e papeladas cotidianas impedem ações como essas”. No discurso da docente aparece o caráter burocrático e de inúmeras atribuições ao qual os sujeitos são envolvidos no cotidiano escolar e, assim, enxergam a coordenação pedagógica como um tempo a mais para colocar as “papeladas” em dia, não sobrando tempo para refletir e avaliar a prática docente, segunda Caliandra.

Na defesa do aspecto enriquecedor de momentos de reflexão acerca da prática docente, elencamos Sacristán (1999, p.28) por mencionar que “a prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros”, assim na busca da práxis consciente se faz necessário realizar um movimento compassado entre os conhecimentos adquiridos e a prática objetiva, onde nos remete a relevância de momentos para formação continuada ao qual proporcione a articulação desses dois componentes.

Ao buscar a formação no ambiente escolar, almeja-se um profissional que possua conhecimentos e habilidades para exercer tal articulação, no entanto a *docente Ypê*, nos descreve que a SEEDF “não oferta formação continuada, específica, para os professores da educação do campo com constância” o que demonstra fragilidade no ato de preparar o sujeito para tal modalidade de ensino. A carência de formação continuada se dá em nível de EAPE e chega à escola, assim verifica-se muitos colegas sem o conhecimento necessário para compreender os princípios e caminhos norteadores da educação do campo.

A *professora Mangaba*, menciona que obteve o acesso a formação continuada, fornecida pela EAPE sobre Inventário, porém gostaria de conhecer as documentações e discussões atuais sobre a educação do campo, mas não são ofertadas. Tais discussões poderiam ser realizadas nas coordenações pedagógicas realizadas nas unidades escolares, porém necessita planejar tais ações com sujeitos que compreendem as particularidades deste espaço e isso é difícil ocorrer devido a burocratização dos momentos de coordenação pedagógica.

Mesmo com os desafios, percebidos na prática, a formação no espaço escolar proporciona uma aproximação entre os profissionais envolvidos enriquecendo a investigação sobre a prática pedagógica, o que ameniza o distanciamento entre teoria e

prática, problemática que se encontra presente no discurso de alguns docentes. A *professora Mangaba* descreve a relevância desses momentos em sua prática cotidiana.

A formação continuada e as reflexões em grupo nos permitem conduzir melhor a prática para lidar com a organização das aulas. Assim, eu atuo de tal forma que me sinto mais segura por ter em meus colegas o apoio na realização de ações e projetos na escola.

A coordenação pedagógica tem sua constituição calcada, nas normativas e teóricos, como espaço e tempo de construção coletiva e não em um ambiente de repasses de regras e formas engessadas de atuar. Por esse motivo, esse espaço deve ser pautado no estudo, na reflexão, na troca de experiências e vivências das mais diversas garantindo, assim, um diálogo franco e aberto com os diversos atores escolares, permitindo a comunidade participar da luta pela educação de qualidade para todos. A partir do momento que se percebe a consolidação da aprendizagem com educandos críticos e capazes de formular ideias e argumentos reais sobre a realidade social. Vale recordar que toda essa transformação e conscientização advém da mudança de postura de todos os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem de forma direta ou indireta.

Para tanto cabe a escola se constituir em um ambiente de formação, onde todos possam construir uma visão primorosa acerca das demandas da sociedade atual. Com base em Libâneo (2003. p. 29):

Uma coisa é certa: as pessoas arrumam tempo para as coisas que compreendem, que valoram e nas quais acreditam. Os dirigentes da escola precisam, então ajudar os professores, a partir da reflexão sobre a prática, a examinar suas opiniões atuais e os valores que as sustentam, a colaborar na modificação dessas opiniões e valores tendo como referência as necessidades dos alunos e da sociedade e os processos de ensino e aprendizagem.

É válido mencionar que a viabilização de momentos para formação continuada foi destacada, na pesquisa, como algo semanal, porém, com curta duração e descontínuo, pois se substitui esse momento por reuniões de caráter informativo. Realidade, descrita pela *professora Caliandra*, “A viabilização de momentos de formação continuada é pontual, como no dia letivo temático ou em oficinas específicas sobre teste da psicogênese, produção de texto... Não há uma rotina de formação continuada na escola”. Consideração que foi pontuada na fala de todas as participantes da pesquisa. O fator descontinuidade se apresentou em diversas respostas no que tange a prática da formação continuada no ambiente escolar.

A partir da reflexão e debates dos docentes no horário de trabalho coletivo, observa-se o caráter transformador, ao qual se anseia alcançar com o auxílio da educação e vem se tornando mais acessível a partir do momento que os professores e demais membros diretos da escolarização, se tornam partícipes da construção do trabalho coletivo orientado por objetivos pedagógicos claros e preocupados com a formação dos sujeitos e mediados pelo Coordenador Pedagógico. Esse processo pode se tornar concreto com a utilização do horário de trabalho coletivo em prol da reflexão das práticas diárias da sociedade e como elas refletem na escola.

Corroborando com o pensamento descrito, as professoras descrevem a significação de atribuída a formação continuada na prática docente,

Ypê: [...]a significação de tal prática pode ser resumida em uma única palavra: transformação. Porque toda escola é renovada por uma educação midiaticizada por uma educação libertadora e humanizadora. Nós, professores, somos muitas vezes resistentes, mas quando vemos mudanças nos alunos nós nos renovamos e nossas práticas também.

Caliandra: Acredito que a formação deve sempre estar aliada à prática, apenas a experiência não é suficiente, pois cada dia surgem mais demandas e devemos estar preparados.

Mangaba: Momento em que refletimos nossas práticas e conhecemos mais sobre a comunidade escolar, assim, podemos trocar experiências exitosas.

Murici: aprimorar e ressignificar a nossa prática é algo contínuo e a formação continuada, no ambiente escolar, nos proporcionam as ferramentas para tal movimento.

A formação desenvolvida no espaço escolar permite aos envolvidos elencar a teoria desejada, com base nos pressupostos adotados pela rede de ensino, bem como a materialização de ações práticas consciente. Pois, ao vivenciar, de forma contextualizada, a prática exercida e a teoria adotada e construída coletivamente no contexto singular de seu trabalho, os professores se aproximam do caráter prático do trabalho docente consciente e com traços emancipatórios.

Segundo Marcelo Garcia (1999), a participação de liderança dos gestores e coordenadores pedagógicos, o clima relacional entre os atores deste momento, a cultura do meio, os professores participantes e seu comprometimento, a visão de necessidade de

melhoria da prática pedagógica, o contexto são aspectos que contribuem para o bom desenvolvimento de todo profissional.

A identidade formativa e transformadora do professor, em compasso com a escola, deve proporcionar um ambiente de formação continuada em que todos visem um novo olhar acerca das demandas da sociedade atual. Contudo, durante a pesquisa verificamos que o caráter, autônomo, mencionado por Libâneo (2003) para a prática docente não se encontra em consonância com o vivido no espaço de formação continuada, pois observamos que este lócus é utilizado para demandas administrativas, de reforço escolar, correção de cadernos, confecção de decoração para festejos e afins, não sendo explorado para estudo, reflexão e troca de experiências. Algo descrito por uma das participantes, que comentou:

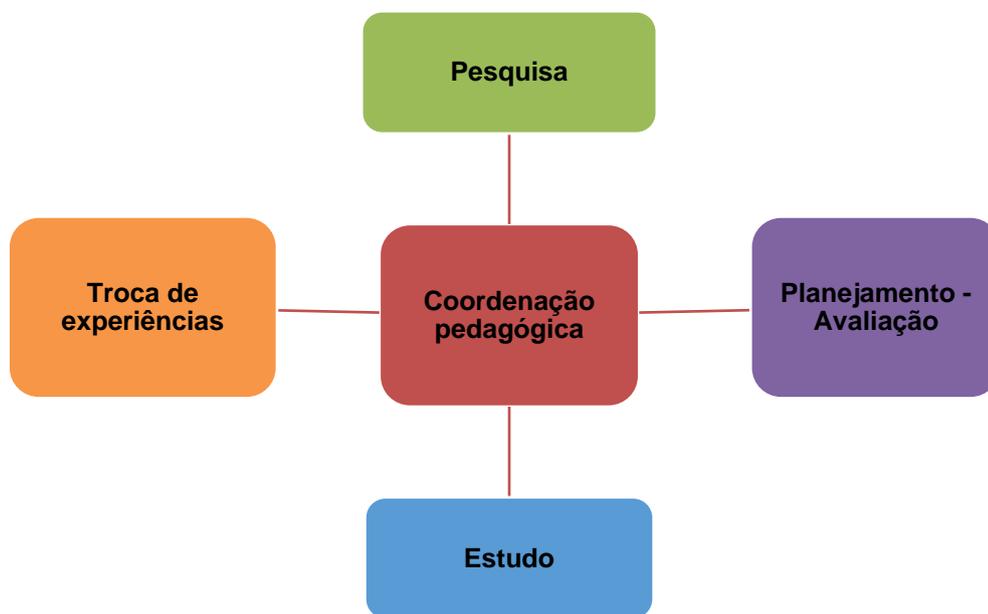
[...] desde o início do ano, olha que estamos no meio do ano, não conseguimos ter um momento para estudar, conversar sobre o que fizemos em sala ou até mesmo conhecer melhor a comunidade escolar. As coordenações são usadas para informes administrativos ou discutir sobre a festa do campo, carnaval, junina... Tenho pouco tempo de escola e o que sei me foi repassado nos corredores. (Murici)

A descrição de atividades administrativas, burocráticas e até mesmo de outros profissionais se apresenta como recorrente na prática do professor da SEEDF, assim verificamos as normatizações que norteiam o trabalho deste profissional a fim de compreender as inúmeras tarefas que são agregadas ao trabalho docente. O Plano Distrital de Educação prevê metas específicas para a formação dos profissionais da educação, direcionadas à Educação do Campo. A meta 8.24 descreve: Garantir formação específica para os profissionais da educação do campo. Porém as professoras reiteram a ausência de tais formações e a precariedade de tais discussões na coordenação pedagógica sobre a temática.

O caráter instável da formação continuada e as diversas demandas existentes no cotidiano escolar para os docentes e CP's são fatores que foram pontuados na pesquisa, de encontro com essa realidade Placo e Souza (2015) menciona “[...] apagar incêndios não caracteriza a função do professor nem do coordenador pedagógico”. Segundo as autoras, esse equívoco se dá em consequência da ausência de clareza que cada indivíduo possui de suas atribuições no ambiente escolar e a sobrecarga de afazeres burocráticos ao qual a profissão docente está imersa.

O movimento entre o posto e o vivido, de acordo com as normativas e discurso das docentes nos permite construir um paralelo, na figura 2 e 3, onde estão as categorias presentes no desenvolver do espaço e tempo da coordenação pedagógica.

Figura 2 – Categorias pertencentes a coordenação pedagógica no pensado

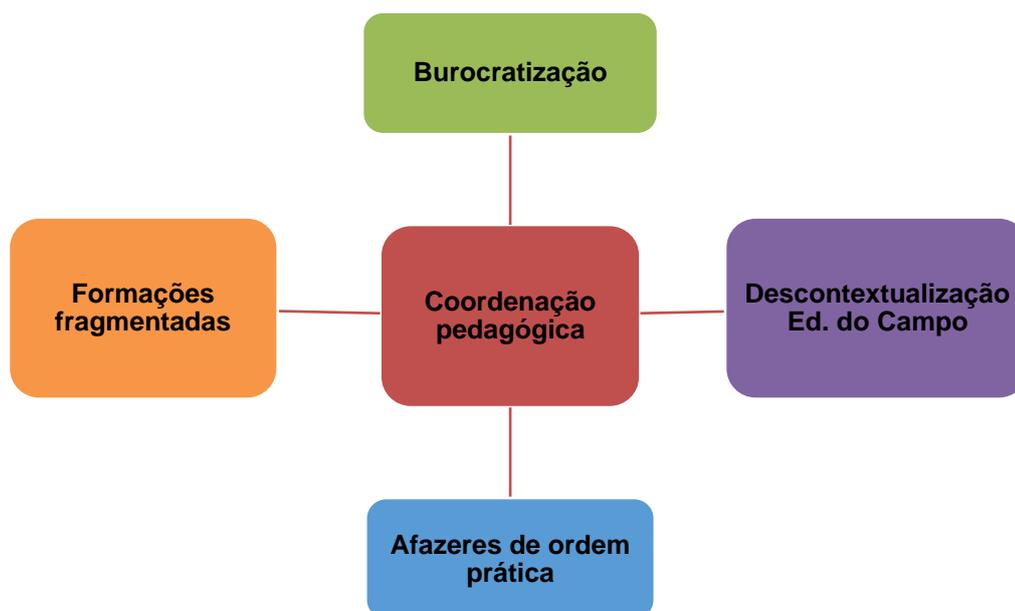


Fonte: autoras (2023).

A figura nos apresenta as categorias presentes nas normativas que descrevem o espaço e tempo da coordenação pedagógica como lócus para estudo, pesquisa, planejamento-avaliação e troca de experiências, portanto, a organização visa permitir a construção de um tempo-espaço para conhecer a realidade que permeia a escola, bem como, a cultura que constitui os sujeitos imbricados no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa contempla o conhecer, detalhar, aprofundar no conhecimento necessário a prática docente; o estudo ocorre na relação de significação e materialização da pesquisa; a troca de experiências perpassa o pesquisar, estudar, conhecer e ressignificar a ação educativa e, por fim, o planejar e avaliar se apresenta como início e fim do processo educativo. A partir do planejar e avaliar a docência e ações educativas críticas e emancipadoras são pensadas e repensadas, tornando se um movimento dialético, transforma e é transformada, ao longo do percurso educativo.

Contudo, ao adentrar na coordenação pedagógica através do discurso das docentes as categorias presentes na coordenação pedagógica, no movimento vivido se apresentaram como descrito na Figura 3:

Figura 3 – Categorias pertencentes a coordenação pedagógica no vivido.



Fonte: autoras a partir da pesquisa de campo (2023).

O vivido nos traz categorias que distanciam o caráter emancipador ao qual o momento de coordenação pedagógica foi pensado para a execução de um tempo e espaço burocrático e de ordem restritamente prático. Tal expressão pode ser empregada até quando se pensa nas formações ofertadas, pois essas são caracterizadas por fragmentação e organizadas na perspectiva de como fazer e não no movimento reflexivo de “Pra que? Por quê? Com base em que?”.

Por fim, explicitamos nossas considerações finais, considerando as reflexões e análises desenvolvidas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que o tempo e espaço da coordenação pedagógico se mostra frutífero quanto a discussões sobre as práticas docentes, no entanto, o tempo para formação continuada em serviço necessita de maior incentivo e propostas concretas por parte dos gestores, área pedagógica escolar, coordenações regionais de ensino e demais esferas competentes para tal. Se faz necessária por compreender que as ações e práticas desenvolvidas na escola são reflexos de políticas públicas de investimento e ações e não, somente, organização escolar.

Outro ponto observado no discurso dos sujeitos da pesquisa foi a carência na oferta de cursos específicos para a Educação no campo por parte da Subsecretaria de

Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), deixando os professores angustiados quanto o direcionamento e conhecimento das singularidades que permeiam a Educação do Campo, principalmente, os professores novatos na rede.

Em síntese, tais pontos foram mencionados como frágeis e, assim, caracterizando a Educação do Campo, como uma adaptação da educação proposta nas zonas urbanas. Ação que desconsidera a vida no campo, sua organização, necessidades e especificidades; tratando-a apenas em momentos festivos específicos no calendário escolar. É necessário tratar a educação do campo como singular e lócus de inúmeras riquezas para nortear a prática docente e organização escolar. E que a escola seja efetivamente um local em que contemple o sentido amplo da palavra educar.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Maria Fernanda dos SANTOS. **Princípios Pedagógicos da Educação do Campo e o Currículo da Educação de Jovens e Adultos do Campo: discurso e prática.** Tese (Doutorado). Universidad Del Mar (Udelmar): Chile, 2011.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais.** Tradução Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre. Artmed, 2009.

CALDART, Roseli Salete (org.). Cadernos do ITERRA Ano X n. 15. **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2010

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso. Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?lang=pt#>

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do DF. **Diretrizes de Formação Continuada.** Brasília, 2016.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do DF. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** Brasília, 2019.

FUSARI, J.C. **A educação do educador em serviço: treinamento de professores em questão.** São Paulo. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber livro editora, 2012.

GIBBS. Graham. **Análise de dados qualitativos.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

LEITE, Sergio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

LIBANÊO, J. C. **Organização e gestão escolar: Teoria e Prática.** Goiás: Alternativa, 2003.

LIMA, Paulo Gomes. **Possibilidades ou potencialidades: a postura piagetiana na epistemologia genética sobre a gênese da inteligência.** Acta científica. Ciências humanas. 2005

MARX, Karl. Terceiro manuscrito. *In: Manuscritos econômico-filosóficos e outros escritos.* São Paulo: Abril Cultural, 1974.

8 APÊNDICE A – GRUPO FOCAL



Curso de Especialização em Educação do Campo
Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural (PPG- MADER)
Faculdade UnB Planaltina
Universidade de Brasília (UnB)

Tema da pesquisa: COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COM ESPAÇO E TEMPO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Mestranda: Kássia Estelita de Souza e Lívia Gonçalves de Oliveira

Orientadora: Kaled Khidir

Roteiro de discussão para o Grupo Focal - Docentes

1. Qual o nome que gostaria de receber na pesquisa?
2. Quanto tempo atua como docente?
3. Quantos anos atua nesta UE?
4. Como sua formação continuada contribui para o seu trabalho;
5. Descreva três palavras-chave que contemplam a coordenação pedagógica vivenciada na sua prática nesta UE.
6. Descreva algumas atividades, do dia a dia, que você desempenha na coordenação pedagógica.
7. Em sua concepção, quais são as contribuições pertencentes ao tempo-espaço da coordenação pedagógica?
8. Qual foi a última vez que você fez um curso, específico da Educação do Campo, ofertado pela SEEDF?
9. A importância do trabalho coletivo para a organização do tempo-espaço da coordenação pedagógica.
10. Você tem alguma medida/ideia/projeto que gostaria de aplicar em sua prática que foi oriunda de discussões e relatos ocorridos no tempo-espaço da coordenação pedagógica.
11. Como ocorre a avaliação do seu trabalho na coordenação pedagógica?
12. Descreve a organização do tempo-espaço da coordenação pedagógica que lhe proporcionaria reflexão de sua prática.
13. Como foi participar deste grupo focal e sua relevância em sua prática.