



UnB

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MODALIDADE
PROFISSIONAL PPGE/MP**

DÉBORA DE SOUZA SANTOS

**ENTRE PASSADO E PRESENTE, NORMAS E PRÁTICAS, O TRABALHO DA
COORDENADORA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DISTRITO
FEDERAL**

**BRASÍLIA
2023**

DÉBORA DE SOUZA SANTOS

**ENTRE PASSADO E PRESENTE, NORMAS E PRÁTICAS, O TRABALHO DA
COORDENADORA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DISTRITO
FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional (PPGE-MP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação, sob a orientação da professora Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa.

**BRASÍLIA
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA

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

SS237e Santos, Débora de Souza
Entre passado e presente, normas e práticas, o trabalho da coordenadora pedagógica na Educação Infantil no Distrito Federal / Débora de Souza Santos; orientador Etienne Baldez Louzada Barbosa. -- Brasília, 2023.
195 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2023.

1. Coordenação Pedagógica. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Educação Infantil. 4. Trajetória da coordenação pedagógica em Brasília. 5. Círculo Autoavaliativo. I. Baldez Louzada Barbosa, Etienne, orient. II. Título.

DÉBORA DE SOUZA SANTOS

**ENTRE PASSADO E PRESENTE, NORMAS E PRÁTICAS, O TRABALHO DA
COORDENADORA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DISTRITO
FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto sensu* em Educação - Modalidade Profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação.

Aprovado em: 17 / 07 / 2023

BANCA EXAMINADORA:

Professora Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa (Orientadora)
Universidade de Brasília - UnB

Professora Dra. Laurinda Ramalho de Almeida (Examinadora Externa)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP

Professora Dra. Viviane Fernandes Faria Pinto (Examinadora Interna)
Universidade de Brasília - UnB

Professora Dra. Otília Maria Alves da Nobrega Alberto Dantas (Examinadora Suplente)
Universidade de Brasília - UnB

Dedico este trabalho a todas as professoras que já foram, são ou serão coordenadoras pedagógicas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter permitido que eu chegasse até aqui e por ter me sustentado em todos os momentos.

Agradeço aos meus pais, Adevaldo e Lucinete, por terem me educado para que eu pudesse me tornar a mulher que sou. Agradeço todos os mimos durante essa jornada, as refeições, os carinhos e o incentivo que eu tanto precisava.

Agradeço aos meus familiares e amigos por acreditarem em mim. São muitas pessoas e poderia pecar se esquecesse de citar alguém, mas cada um sabe da importância que têm na minha vida. Agradeço à minha orientadora Etienne pela sensibilidade em compreender as minhas dificuldades e por respeitar os altos e baixos do meu processo.

Agradeço às professoras Laurinda, Viviane e Otília por aceitarem, prontamente, a fazer parte da banca examinadora, participando com muita sensibilidade na qualificação e na defesa do meu trabalho. Foi enriquecedor ter cada uma com seu olhar atento e suas contribuições para minha pesquisa.

Agradeço às minhas companheiras do mestrado, orientandas da Etienne, Lígia, Cristiane, Márcia, Lucinete e Fernanda, pela rede de apoio que vocês me ofereceram, pela parceria nos momentos bons e não tão bons dessa jornada, pelas dicas e pelos trabalhos que fizemos juntas.

Agradeço aos colegas e professores do mestrado pelo acolhimento e pelos ensinamentos.

Agradeço à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) pelo apoio à minha formação, concedendo o Afastamento Remunerado para Estudos, só assim pude me dedicar ao mestrado.

Agradeço a todas as profissionais do Centro de Educação Infantil que, gentilmente, aceitaram participar da pesquisa.

Agradeço à equipe gestora do CEI por ter recebido tão bem a proposta da pesquisa, por ser solícita durante as observações e por contribuir com o compartilhamento dos questionários.

Agradeço às coordenadoras pedagógicas do CEI, por terem me acolhido, se disponibilizado para mostrar seu trabalho e por terem concedido o seu tempo e o seus conhecimentos durante as entrevistas.

Agradeço às coordenadoras pedagógicas da SEEDF por contribuírem significativamente com esta pesquisa ao responderem ao questionário.

Agradeço à minha xará Débora, por ter sido minha orientadora na especialização; por ter me incentivado e me ajudado a ingressar no Mestrado; por ter se feito presente durante todo o

percurso acadêmico, tirando-me dúvidas, dando-me ideias, ouvindo-me, apoiando-me. Gratidão por ter você na minha vida.

Agradeço ao Raphael pelos incentivos, pela paciência, pela ajuda para concluir e pelo empenho em diagramar o produto técnico.

Agradeço à Lis pela companhia, pelo carinho incondicional, por estar junto e me fazer querer seguir em frente.

Agradeço à minha psicóloga Ângela, por me conhecer tão bem, pelas reflexões, pelas dicas, pelo suporte, pela ajuda na construção da minha autoestima e da minha autoconfiança, e, principalmente, por ter me mostrado minhas prioridades.

Agradeço a cada um que fez parte desse momento tão importante da minha vida, por toda a rede de apoio que eu tive. Cada um fez a diferença para que eu chegasse até aqui.

RESUMO

Esta dissertação tem como escopo a análise da trajetória da coordenação pedagógica nas unidades escolares públicas do Distrito Federal, a partir do arcabouço normativo e das práticas pedagógicas nos Centros de Educação Infantil e Jardins de Infância da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Para tanto, considera-se os tempos e espaços onde as coordenadoras pedagógicas atuam. O percurso proposto foi o de relacionar o que é estabelecido pela SEEDF e o trabalho realizado pelas coordenadoras pedagógicas, ancorado nas legislações que caracterizaram a coordenação ao longo da história de Brasília até os dias atuais. Como embasamento teórico, o presente estudo dialoga com Almeida (2001; 2010), Vasconcellos (2019), Alcântara (2020), Nóvoa (2015), Tardif (2014), entre outros. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, que perpassa a pesquisa bibliográfica (com a revisão de literatura em teses e dissertações); a pesquisa documental (no Diário Oficial do Distrito Federal e no Jornal Correio Braziliense); e o levantamento de campo (com observação, aplicação de questionário e entrevista). A pesquisa aponta que a prática da coordenadora pedagógica na Educação Infantil do Distrito Federal se concretizou como um trabalho diferenciado das práticas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, devido às especificidades da primeira etapa. Nesta, a coordenadora pedagógica, além de realizar suas atribuições comum à função, precisa articular projetos com o grupo de professoras que contemplem as múltiplas experiências tão necessárias para as crianças da Educação Infantil. Os dados da pesquisa de campo indicam práticas aparentemente integradas às orientações da SEEDF e ao Currículo em Movimento da Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018), porém sem a devida reflexão e sem a compreensão dos motivos de tais práticas. Também apresenta que as orientações não são tão claras e que faltam subsídios para efetivar as atribuições das coordenadoras pedagógicas. Desta forma, a dissertação aponta como produto técnico o ‘Círculo Autoavaliativo da Coordenação Pedagógica’ como um instrumento pensado para subsidiar o trabalho das coordenadoras, tanto no que se refere a esclarecer suas atribuições postas no Regimento (DISTRITO FEDERAL, 2019a), quanto proporcionar a reflexão sobre suas demandas e quanto recurso de registro das suas ações.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Práticas Pedagógicas. Educação Infantil. Trajetória da coordenação pedagógica em Brasília. Círculo Autoavaliativo.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the role of pedagogical coordination in public schools in the Federal District, based on the normative framework and pedagogical practices in the Early Childhood Education Centers and Kindergartens of the State Department of Education of the Federal District. For this purpose, the times and spaces where the pedagogical coordinators work. The proposed route was to relate what is currently established by SEEDF and the work that is carried out by the coordinator, based on the legislation that defined the coordination throughout the history of Brasilia until the present day. The theoretical foundation, the present study dialogues with Almeida (2001, 2010), Vasconcellos (2019), Alcântara (2020), Nóvoa (2015), Tardif (2014), among others in its theoretical basis. This is a study with a qualitative approach, which permeates bibliographical research (with a literature review of theses and dissertations); document research (in the Official Gazette of the Federal District and *Jornal Correio Braziliense*); field survey (with observation, questionnaire and interview). The research points out that the practice of the pedagogical coordinator in Early Childhood Education in the Federal District came about as a different work from the practices of the Early Years of Elementary Education, due to the specificities of the first stage. In this, the pedagogical coordinator, in addition to carrying out her duties common to the function, needs to articulate projects with the group of teachers that contemplate the multiple experiences that are so necessary for children in Early Childhood Education. Data from field research point to practices apparently integrated with the SEEDF guidelines and the Early Childhood Education Curriculum in Motion (DISTRITO FEDERAL, 2018), but without due reflection and without understanding the reasons for such practices. It also shows that the guidelines are not so clear and that there is a lack of subsidies to carry out the attributions of the pedagogical coordinator. In this way, the dissertation points out as a technical product the 'Self-Assessment Circle of Pedagogical Coordination' as an instrument designed to support the work of the coordinators, both in terms of clarifying their attributions set out in the Regulations (DISTRITO FEDERAL, 2019a), and providing the reflection on their demands and as a resource for recording their actions.

Keywords: Pedagogical Coordination. Pedagogical Practices. Child Education. Role of pedagogical coordination in Brasilia. Self-Assessment Circle.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Educação: quantidade e qualidade no trabalho docente..... | 42 |
| Figura 2 - Estrutura da Secretaria de Educação e Cultura em 1965..... | 48 |
| Figura 3 - Exemplo da Roda da Vida..... | 139 |
| Figura 4 - Círculo Autoavaliativo da Coordenação Pedagógica..... | 140 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Quadro Norteador da Pesquisa. | 19 |
| Quadro 2 - Variantes para as pesquisas nas bases de dados. | 22 |
| Quadro 3 - Resultados das pesquisas nas bases de dados. | 23 |
| Quadro 4 - Trabalhos científicos levantados. | 23 |
| Quadro 5 - Autores citados nos trabalhos levantados. | 26 |
| Quadro 6 - Ocorrências de coordenação pedagógica no jornal Correio Braziliense. | 30 |
| Quadro 7 - Ocorrências de coordenação pedagógica no DODF e no SINJ-DF. | 30 |
| Quadro 8 - Unidades escolares da SEEDF. | 35 |
| Quadro 9 - Porcentagem de resposta proporcional ao número coordenadoras por CRE. | 37 |
| Quadro 10 - Situações adversas do quantitativo de coordenadoras e o que diz o PPP. | 38 |
| Quadro 11 - Estilos de coordenação pedagógica entre 1960 a 2010 na rede pública estadual paulista. | 44 |
| Quadro 12 - Normas da coordenação pedagógica no Distrito Federal. | 54 |
| Quadro 13 - Coordenação pedagógica no ensino regular pela Instrução nº 546/1996. | 56 |
| Quadro 14 - Diferença entre as Escolas com fases de formação e Escolas seriadas, baseada na Instrução nº 687/98. | 58 |
| Quadro 15 - Coordenação pedagógica na Instrução 687/1998. | 58 |
| Quadro 16 - Diferença entre o Item I da Instrução nº 725/1999 e da Portaria nº 492/2001. ... | 60 |
| Quadro 17 - Dias de coordenação pedagógica individual e coletiva. | 63 |
| Quadro 18 - Quadro parcial do quantitativo de coordenadores pedagógicos. | 64 |
| Quadro 19 - Cursos citados pelas coordenadoras pedagógicas. | 75 |
| Quadro 20 - Cursos sobre coordenação pedagógica oferecidos pela EAPE. | 76 |
| Quadro 21 - Tempo de experiência. | 78 |
| Quadro 22 - Horários da turma A. | 83 |
| Quadro 23 - Planejamento da unidade escolar observada. | 99 |
| Quadro 24 - Atribuições realizadas em 2022. | 111 |
| Quadro 25 - Modelo Plano de Ação. | 118 |
| Quadro 26 - Exemplo de Plano de Ação. | 120 |
| Quadro 27 - Visão geral da elaboração do PPP. | 122 |
| Quadro 28 - Formas de registros. | 136 |
| Quadro 29 - Esboço do quadro para registros. | 141 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Participação das coordenadoras pedagógicas por Coordenações Regionais de Ensino..... | 37 |
| Gráfico 2 - Formação acadêmica das coordenadoras pedagógicas..... | 74 |
| Gráfico 3 - Realização de curso ou formação para a coordenadora pedagógica..... | 75 |
| Gráfico 4 - Sentimento com relação às atribuições..... | 113 |
| Gráfico 5 - Sentimento com relação à comunidade escolar..... | 115 |
| Gráfico 6 - Recebimento das Informações da SEEDF..... | 127 |
| Gráfico 7 - Trabalho com a proposta de atividades que valorizem o movimento e o brincar. | 134 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------------|--|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAIC | Centro de Atenção Integral à Criança |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CASEB | Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília |
| CBA | Ciclo Básico de Alfabetização |
| CEI | Centro de Educação Infantil |
| CEP | Coordenação de Educação Primária |
| CEPI | Centro de Ensino de Primeira Infância |
| CEP/CHS | Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais |
| CMPDF | Carreira Magistério Público do Distrito Federal |
| COP | Centro de Orientação Pedagógica |
| CP | Coordenadora Pedagógica |
| CRE | Coordenação Regional de Ensino |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| DF | Distrito Federal |
| DI | Deficiência Intelectual |
| DMU | Deficiências Múltiplas |
| DODF | Diário Oficial do Distrito Federal |
| DV | Deficiência Visual |
| E-SIC | Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão |
| EAPE | Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação |
| EEAA | Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem |
| EI | Educação Infantil |
| FEDF | Fundação Educacional do Distrito Federal |

| | |
|---------------|--|
| GACOP | Gratificação de Atividade de Coordenação Pedagógica |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| JI | Jardim de Infância |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| QNP | Quadro Norteador da Pesquisa |
| RA | Região Administrativa |
| SEEDF | Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal |
| SEI | Sistema Eletrônico de Informações |
| SIGEP | Sistema Integrado de Gestão de Pessoas |
| SINPRO | Sindicato dos Professores |
| SP | São Paulo |
| SUBEB | Subsecretaria de Educação Básica |
| SUBIN | Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral |
| TEA | Transtorno do Espectro Autista |
| TFE | Transtornos Funcionais Específicos |
| TGD | Transtorno Global do Desenvolvimento |
| UE | Unidade Escolar |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| UnB | Universidade de Brasília |
| UNIEB | Unidade de Educação Básica |
| UNIGEP | Unidade Regional de Gestão de Pessoas |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| 1. VESTÍGIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO DESENVOLVER DO CAMINHO DA PESQUISA..... | 21 |
| 1.1 Pesquisa bibliográfica | 22 |
| 1.2 Pesquisa documental..... | 27 |
| 1.3 Levantamento de campo..... | 31 |
| 1.3.1 Observação..... | 31 |
| 1.3.2 Entrevista | 34 |
| 1.3.3 Questionário..... | 35 |
| COORDENAR É CONHECER SUA HISTORICIDADE | 40 |
| 2. COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: PROPOSIÇÃO DE AÇÕES E FUNÇÃO CONSTITUÍDA NA REDE..... | 41 |
| 2.1 Constituição da coordenação pedagógica no Distrito Federal..... | 45 |
| 2.2 A função e seu arcabouço normativo | 53 |
| 2.3 Processo de escolha da coordenadora pedagógica | 61 |
| COORDENAR É ESTAR IMERSO NAS NECESSIDADES DAS CRIANÇAS..... | 70 |
| 3.1 A experiência das coordenadoras pedagógicas e a especificidade da Educação Infantil | 72 |
| 3.2 O ambiente de trabalho e os projetos da unidade escolar | 82 |
| 3.3 O planejamento é mais que sistematização, é reflexão | 92 |
| 3.4 A temporalidade docente como revés | 104 |
| COORDENAR É TER UMA PRÁTICA REFLEXIVA E RELACIONAL..... | 108 |
| 4. COORDENAR É TER A PRÁTICA DAS RELAÇÕES E DO SENTIR..... | 109 |
| 4.1 Sentimentos ao desenvolver a função | 110 |
| 4.2 Conhecer suas atribuições | 116 |
| 4.2.1 “Elaborar, anualmente, Plano de Ação das atividades de Coordenação Pedagógica na unidade escolar” | 118 |
| 4.2.2 “Participar da elaboração, da implementação, do acompanhamento e da avaliação do Projeto Político Pedagógico - PPP da unidade escolar” | 121 |
| 4.2.3 “Orientar e coordenar a participação docente nas fases de elaboração, de execução, de implementação e de avaliação da Organização Curricular”..... | 123 |
| 4.2.4 “Articular ações pedagógicas entre os diversos segmentos da unidade escolar e a Coordenação Regional de Ensino, assegurando o fluxo de informações e o exercício da gestão democrática”..... | 125 |
| 4.2.5 “Divulgar e incentivar a participação dos professores em todas as ações pedagógicas promovidas pela SEEDF” | 128 |
| 4.2.6 “Estimular, orientar e acompanhar o trabalho docente [...] por meio de pesquisas, de estudos individuais e em equipe, e de oficinas pedagógicas locais, assegurando a Coordenação Pedagógica como espaço de formação continuada” | 129 |
| 4.2.7 “Divulgar, estimular e apoiar o uso de recursos tecnológicos, no âmbito da unidade escolar”..... | 131 |
| 4.2.8 “Colaborar com os processos de avaliação institucional, articulando os três níveis de avaliação, com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem e recuperação dos rendimentos/desempenho escolar” | 132 |

| | |
|--|------------|
| 4.2.9 Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil..... | 133 |
| 4.3 Refletir sobre sua ação..... | 137 |
| Produto técnico: Círculo Autoavaliativo da Coordenação Pedagógica | 143 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 151 |
| REFERÊNCIAS..... | 156 |
| APÊNDICES..... | 172 |
| ANEXOS | 184 |

INTRODUÇÃO

Talvez não seja muito importante o que a vida faz conosco; importante, sim, é o que cada um de nós faz com a vida. Não hesito em dizer-vos que a certeza é a distância mais curta para a ignorância. Num erro, podem estar ensinamentos preciosos. É preciso ter dúvidas. [...] Não escolhas os temas da tua investigação por catálogo ou por mera conveniência. Procura, dentro de ti, os problemas que te inquietam, aquilo que queres saber e compreender. A prática científica é sempre, de uma ou de outra maneira, um <<ajuste de contas>> com a nossa vida (NÓVOA, 2015, p. 24).

Na epígrafe que abre este estudo, tem-se o primeiro de oito conselhos dados pelo professor e historiador da educação Antonio Nóvoa (2015) a um “jovem historiador da educação” e a quem investiga cientificamente seus temas e objetos. A intenção que permeia o conselho é a pertinência do pesquisador conhecer a si mesmo. Para olhar fora de si, para o tema investigado, o pesquisador precisa compreender a si e aquilo que o direciona para a problematização que tentará responder com a sua pesquisa. O autor ainda enfatiza que “ninguém se conhece sem partir. Sim, parte, divide-se em partes. Sem viagem não há conhecimento” (NÓVOA, 2015, p. 25).

É para a busca de respostas e sentidos – para esta pesquisadora e para todos os seus futuros leitores – que, diante do conselho aqui iniciado, expresso minha relação com a educação e com a coordenação pedagógica. Ingressei na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) em 2014, sempre atuando na Educação Infantil¹ (EI) como professora de crianças de 4 e 5 anos. Seis anos depois, em 2020, tive a oportunidade de fazer parte da coordenação pedagógica em um Centro de Educação Infantil (CEI), inicialmente de maneira presencial e depois remotamente (devido à pandemia de COVID-19²). Nesse ano de 2020, busquei aprofundar meus conhecimentos tanto na área tecnológica quanto na área da Educação Infantil, na primeira para oferecer o suporte necessário para o grupo de professoras no desafio do trabalho remoto e na segunda para ter mais propriedade para conduzir o trabalho pedagógico como coordenadora.

¹ O termo está em letras maiúsculas para convergir com o texto do Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal.

² O ano de 2020 foi marcado pela pandemia da COVID-19, uma doença respiratória altamente contagiosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. Ainda em janeiro, a Organização Mundial de Saúde declarou a emergência internacional de saúde pública e sugeriu o distanciamento social no intuito de conter a propagação da doença. No Brasil, o Ministério da Educação decretou em março, por meio da Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, a substituição das aulas presenciais por atividades remotas em meios digitais (VIEIRA; SILVA, 2020). As aulas remotas na SEEDF perduraram até julho de 2021, a Circular nº 4/2021 – SEE/GAB de 31 de julho de 2021 (DISTRITO FEDERAL, 2021a), apresentou as recomendações para a retomada das atividades presenciais na unidade escolar.

Todavia, sempre participei dos cursos oferecidos pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), alguns dos quais destaco: A Arte de Contar Histórias (1º e 2º semestre de 2016); Linguagem Musical (1º semestre de 2017); Estratégias Criativas: desafios e aprendizagens (1º semestre de 2018); Rodas de Brincar II: músicas, danças, folguedos e brincadeira do Brasil e do mundo (1º semestre de 2019); Aprender sem Parar - Educação Infantil (2º semestre de 2020); e Organização do trabalho pedagógico e letramento na Educação Infantil (1º semestre de 2021). No final de 2020, iniciei a especialização em Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural, pela Faculdade de Tecnologia de Palmas, que foi essencial para despertar meu interesse em continuar estudando e ingressar no mestrado. Como fruto da especialização, nasceu o livro *Entre o Tecer e os Fios da Teoria Histórico-Cultural: expressões da formação continuada de professoras da Educação Infantil* (VELHO et al., 2022), no qual pude contribuir com o artigo intitulado *Coordenação Pedagógica: espaço de reflexão para a prática docente na Educação Infantil* (SANTOS; VIEIRA, 2022).

Em 2021, após o processo de remanejamento³, mudei de unidade escolar e fui para um Jardim de Infância (JI). Como não havia nenhuma professora interessada em exercer a função de coordenadora pedagógica⁴, disponibilizei-me e fui aceita pelo grupo. Atuei como coordenadora de maneira remota durante o primeiro semestre, até entrar de Afastamento Remunerado para Estudos⁵, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional, na Universidade de Brasília (UnB).

Enquanto professora, não percebia a dimensão de todo o trabalho desenvolvido pela coordenadora pedagógica. Essa troca de função me oportunizou muitos aprendizados e também muitas inquietações, que me fizeram refletir sobre o trabalho da coordenadora desde o momento da sua escolha, antes do início do ano letivo, até a concretização do trabalho desenvolvido pelas professoras para e com as crianças. Assim, foram surgindo algumas perguntas: Porque as professoras não querem aceitar compor a coordenação pedagógica? Quais são suas verdadeiras atribuições? As coordenadoras que aceitam trabalhar na coordenação pedagógica sabem o que é para ser feito? Onde buscar suporte e embasamento para o trabalho da coordenadora? Será

³ Procedimento regulamentado pela Portaria nº 275, de 22 de setembro de 2020, e pelo Edital nº 27 2020/2021.

⁴ O termo está no feminino pois a categoria é formada por mais de 96% de mulheres na Educação Infantil, segundo o Censo Escolar da Educação Básica 2021 (INEP, 2021, p. 39). Por isso, ao longo desta dissertação os termos: *coordenadora pedagógica* e *professora* serão utilizados no feminino quando se referir à profissional da Educação Infantil.

⁵ Processo seletivo semestral realizado pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) em edital específico, que permite ao servidor afastar-se do exercício do cargo efetivo, sem prejuízo da remuneração, para participar de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Instituição de Ensino Superior, conforme a Portaria nº 210, de 19 de junho de 2019.

que as legislações que orientam o trabalho da coordenadora pedagógica na unidade escolar são suficientes? Será que são claras? São bem divulgadas? Ou além, será que trazem a especificidade do trabalho da coordenadora pedagógica da Educação Infantil? Qual a importância da coordenadora pedagógica para o trabalho coletivo na unidade escolar? Por que as professoras ainda realizam práticas desvinculadas do currículo, mesmo tendo o suporte da coordenadora pedagógica nos planejamentos das atividades?

Desta forma, este estudo nasce da minha curta experiência na coordenação pedagógica e da minha vontade em ampliar possibilidades para as professoras que trabalham, ou que irão trabalhar, ou que permanecerão, na coordenação. A partir das minhas vivências, o momento da escolha da coordenadora, muitas vezes, é permeado de tensão e indecisão, pois as professoras não querem assumir a função. Daniela Medeiros (2017) e Lívia Oliveira (2019) demonstram nas suas pesquisas esta recusa e apontam como principal justificativa a sobrecarga de trabalho, por ser uma função vista como multitarefas na unidade escolar.

Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), o ingresso da coordenadora pedagógica ocorre a cada começo de ano letivo; esta característica cíclica da atuação na coordenação pedagógica pode significar um recomeçar do zero e pode ocorrer uma descontinuidade do trabalho anteriormente desenvolvido. Oliveira (2019) reitera que a permanência no cargo por apenas um ano fragmenta o processo e gera um sentimento de não pertencimento à função, o que inibe a construção de uma cultura de engajamento.

Pensar em coordenação pedagógica e os sujeitos que estão nessa função é também dialogar com o estudo de Celso Vasconcellos (2019), que, em onze capítulos, traça um caminho para essa prática. Segundo o autor, “a coordenação do trabalho pedagógico [...] tem a ver com todos os sujeitos [...]” e se relaciona a “todas as instâncias formativas no interior da escola” (VASCONCELLOS, 2019, p. 14). Nesse sentido, percebe-se, no referido estudo, a relação direta: ao trabalho da coordenação pedagógica com a construção, circulação, sistematização do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar e sua efetivação em prática e não somente na proposição escrita e arrolamento teórico; com o trabalho relacionado com uma gestão democrática na unidade escolar; bem como de orientação como especialista e de construção de práticas coletivas, principalmente em reuniões, além de refletir sobre problemas que surgem no exercício da docência (VASCONCELLOS, 2019).

Já considerando o papel da coordenação pedagógica relacionado com a atuação na formação dos professores e professoras, Ana Silva *et al.* (2022, p. 276) reforçam que, “pela própria especificidade da sua função e porque o cotidiano escolar já é, por si só, estruturado e dinâmico, precisa realizar a articulação dos tempos e espaços para a reflexão docente na escola”,

para que tudo ocorra em prol de uma formação que seja sistematizada e intencional. As autoras ainda demarcam que a “sistematização não pode se dar de qualquer modo, mas sempre no sentido da construção da autonomia docente, em que o professor seja protagonista desse processo, considerando-se seus saberes e valorizando sua identidade profissional” (SILVA *et al.*, 2022, p. 276).

Atentando-se para a experiência na coordenação pedagógica e para estudos que demonstram a efetivação desse papel nas unidades escolares, formulou-se o problema que deu origem à presente dissertação: como se constituiu e como concretizou a prática da coordenadora pedagógica na Educação Infantil do Distrito Federal? A partir do problema, o objetivo geral é analisar a trajetória da coordenação pedagógica nas unidades escolares públicas do Distrito Federal, a partir do arcabouço normativo e das práticas pedagógicas nos Centros de Educação Infantil e Jardins de Infância da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Deste, desdobram-se os objetivos específicos: 1) Caracterizar o trabalho da coordenadora pedagógica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; 2) Desvelar a relação entre o estabelecido pelas documentações e a prática da coordenadora pedagógica na Educação Infantil; 3) Delinear um instrumento de autoavaliação para que as coordenadoras pedagógicas possam lançar mão ao refletir sobre a sua prática.

O trabalho aqui empreendido pode ser visualizado rapidamente pelo Quadro Norteador da Pesquisa (QNP), que, conforme sistematizam Júlio Araújo, Alcilene Pimenta e Sayonara Costa (2015, p. 182), “[...] funciona como um facilitador no desenvolvimento de projetos de pesquisa, uma vez que, diante de um objeto de pesquisa bem construído, a atividade de produção desse gênero torna-se bem menos árdua”. Desse modo, dialogando com os autores, o QNP, como ferramenta, acaba dando um suporte e segurança para o pesquisador “durante o desenvolvimento das seções de seus projetos de pesquisa, pois tendo questões, hipóteses e objetivos bem definidos e expostos num quadro norteador”, serve para eventuais consultas para que se auxilie na manutenção do foco da pesquisa (ARAÚJO; PIMENTA; COSTA, 2015, p. 182).

Quadro 1 - Quadro Norteador da Pesquisa.

| |
|--|
| TEMA: Entre passado e presente, normas e práticas, o trabalho da coordenadora pedagógica na Educação Infantil no Distrito Federal. |
| PROBLEMA: Como se constituiu e como concretizou a prática da coordenadora pedagógica na Educação Infantil do Distrito Federal? |
| OBJETIVO GERAL: Analisar a trajetória da coordenação pedagógica nas unidades escolares públicas do Distrito Federal, a partir do arcabouço normativo e das práticas pedagógicas nos Centros de Educação Infantil e Jardins de Infância da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. |

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | TÓPICOS |
|---|--|
| Caracterizar o trabalho da coordenadora pedagógica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal | 1- Constituição da coordenação pedagógica |
| | 2- A função e seu arcabouço normativo |
| | 3- Processo de escolha da coordenadora pedagógica |
| Desvelar a relação entre o estabelecido pelas documentações e a prática da coordenadora pedagógica na Educação Infantil | 1- A experiência e a especificidade da Educação Infantil |
| | 2- O ambiente de trabalho e os projetos da instituição |
| | 3- O planejamento é mais que sistematização, é reflexão |
| | 4- A temporalidade docente como revés |
| Delinear um instrumento de autoavaliação para que as coordenadoras pedagógicas possam lançar mão ao refletir sobre a sua prática. | 1- Sentimentos ao desenvolver a função |
| | 2- Conhecer suas atribuições |
| | 3- Refletir sobre sua ação |

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir dos estudos de Araújo, Pimenta e Costa (2015).

O trabalho está dividido em quatro capítulos para melhor organização dos assuntos abordados. O primeiro capítulo, denominado *Vestígios da Coordenação Pedagógica no desenvolver do caminho da pesquisa*, apresenta a revisão de literatura acerca do tema e as escolhas metodológicas feitas ao longo desta dissertação.

O segundo capítulo, intitulado *Coordenação pedagógica: proposição de ações e função constituída na rede*, discorre sobre a constituição da coordenação pedagógica no Distrito Federal (DF), o arcabouço normativo da função e o ingresso da coordenadora pedagógica na Secretaria de Estado de Educação do DF.

O terceiro capítulo, *Entre práticas e representações: a coordenação da prática docente em ação*, traz sobre a especificidade do trabalho da coordenação pedagógica na Educação Infantil (EI); o trabalho pedagógico em uma instituição de EI, bem como o planejamento das atividades a serem realizadas para e com as crianças; a formação da coordenadora com foco na continuidade da ação e a questão da temporalidade na função.

Por fim, o quarto capítulo, conhecido como produto do Programa de Pós-Graduação em Educação na Modalidade Profissional da UnB, recebeu o título *Coordenar é ter a prática das relações e do sentir*, onde é tratado sobre os sentimentos ao desenvolver a função, as atribuições da coordenadora pedagógica na SEEDF e a reflexão sobre suas demandas. Neste, a intenção central é trabalhar com a delimitação de uma autoavaliação, chamada de *Círculo Autoavaliativo da Coordenação Pedagógica*, para que sirva de reflexão para as práticas das coordenadoras pedagógicas.

1. VESTÍGIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO DESENVOLVER DO CAMINHO DA PESQUISA

Esta dissertação está pautada na ciência empírica, na vertente da pesquisa social, que advém da necessidade de adquirir novos conhecimentos no campo da realidade social (GIL, 2008). O objeto das Ciências Sociais é histórico - “as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo” (MINAYO, 1993, p. 13). Possui, também, consciência histórica - todos os seres humanos dão significado a suas ações e planejam seu futuro com racionalidade; existe uma identidade entre sujeito e objeto - há uma base comum com o investigador, tornando-os imbricados; ele é intrínseca e extrinsecamente ideológica - não existe uma ciência neutra; é essencialmente qualitativo - a realidade social é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso (MINAYO, 1993).

Esta pesquisa, autorizada pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE)⁶ e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais - CEP/CHS⁷ (Ver anexos A e B), tem o enfoque qualitativo, pois “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social” (MINAYO, 1993, p. 22).

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). [...] Na verdade, a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade (MINAYO, 1993, p. 15-16).

Neste primeiro capítulo, é realizado o delineamento da pesquisa, dividido nas seguintes fases: 1. pesquisa bibliográfica (com a revisão de literatura em teses e dissertações); 2. pesquisa documental (Diário Oficial do Distrito Federal e Jornal Correio Braziliense); e 3. levantamento de campo (com a observação, aplicação de questionário e entrevista).

⁶ Memorando N° 048/2022 - EAPE - 18 de maio de 2022.

⁷ Número do Parecer: 5.618.693; CAAE: 58858722.2.0000.5540.

1.1 Pesquisa bibliográfica

Para delimitar o foco da pesquisa, foi realizada a revisão de literatura com o objetivo de demonstrar resultados de estudos com proximidade conceitual e apresentar a relevância de um tópico de investigação. A literatura serve como suporte para o problema do estudo ou para a questão geradora da pesquisa, pontuando os autores que falam sobre o assunto e a importância de se estudar a questão (CRESWELL, 2007).

Os passos de uma revisão de literatura implicam: i) o domínio dos descritores representa o filtro entre a linguagem do autor e a terminologia da área, devendo ser utilizado a partir da organização e do planejamento dos passos a serem seguidos; ii) definição das fontes de consulta, sejam elas artigos, dissertações, teses, resumos em congressos científicos, sempre priorizando os últimos cinco anos; iii) atenção às referências bibliográficas dos textos publicados, pois abrem novas possibilidades de catalogação de autores e periódicos sobre o tema em que se esteja pesquisando (DORSA, 2020, p. 681).

Desta forma, para a realização da revisão de literatura, o *primeiro passo* foi localizar os termos controlados na base nacional e internacional da *Thesaurus*, com o objetivo de fixar palavras-chave para potencializar as pesquisas sobre o tema nas bases de dados. Após esta seleção, foram criadas as seguintes variantes (V):

Quadro 2 - Variantes para as pesquisas nas bases de dados.

| Variantes | Estratégia de pesquisa |
|-----------|---|
| V1 | “Coordenação Pedagógica” OR “Educational coordination” OR “Coordenador Pedagógico” OR “Professora Coordenadora” |
| V2 | “Educação Infantil” OR “Educação da Primeira Infância” OR “Educação Pré-Escolar” OR Kindergarten OR “Early childhood education” |
| V3 | “Distrito Federal” OR Brasília |

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir da página da *Thesaurus*.

O *segundo passo* foi escolher as bases de dados. As bases escolhidas foram o *Catálogo de Teses e Dissertações* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por ser um órgão fundamentado e vinculado ao Ministério da Educação (MEC) que tem como objetivo expandir a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil (CAPES, 2020) e o Repositório da Universidade de Brasília, pela possibilidade de conter estudos que tragam a realidade da educação no Distrito Federal.

O *terceiro passo* foi contabilizar os textos a partir das pesquisas nas bases de dados com as variantes estipuladas e sem delimitar um recorte temporal, para observar a incidência de estudos mais antigos disponíveis nas bases. Verificou-se que os resultados do Catálogo da CAPES para a primeira variante ultrapassaram dezenove mil trabalhos (ver Quadro 3), o que demonstra grande incidência de estudos com a temática *coordenação pedagógica* na área de

educação no Brasil. Assim como os resultados da segunda variante, mais de quarenta e um mil, o que também denota muitos estudos com a temática *Educação Infantil*⁸. Já utilizando as duas (V1 e V2) simultaneamente, o quantitativo cai para um pouco mais de quinhentos trabalhos.

Quadro 3 - Resultados das pesquisas nas bases de dados.

| BASES | ESTRATÉGIAS | RESULTADOS | SELECIONADOS PELO TÍTULO |
|-------------------|-------------|------------|--------------------------|
| Catálogo da CAPES | V1 | 19.390 | 352 |
| | V2 | 41.757 | |
| | V1+V2 | 516 | |
| | V1+V3 | 20 | |
| | V1+V2+V3 | 0 | |
| Repositório UnB | V1 | 28 | 15 |
| | V2 | 118 | |
| | V1+V2 | 0 | |
| | V1+V3 | 23 | |

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir da página da CAPES e do Repositório UnB.

A partir da leitura do título, trezentos e sessenta e sete trabalhos (352 do Catálogo e 15 do Repositório) demonstraram aproximação com este estudo, sendo possível observar alguns indicativos importantes: a maioria dos estudos sobre coordenação pedagógica se concentra no estado de São Paulo, com pelo menos cinquenta e um títulos indicando o estado ou seus municípios. Comparando com os títulos que citam o Distrito Federal, foram localizadas apenas sete pesquisas. Também foi possível visualizar que, desses 367 trabalhos, um foi publicado em 1988, seis entre 1990 e 1999, sessenta e seis entre 2000 e 2009, cento e noventa e quatro entre 2010 e 2019 e cem entre 2020 e 2022. Ou seja, houve um aumento de publicações sobre coordenação pedagógica e/ou Educação Infantil, especialmente a partir de 2000.

O *quarto passo* foi selecionar, dentre os trabalhos, os que apresentavam maior relevância para este estudo, priorizando pelo menos dois dos três temas escolhidos – Coordenação Pedagógica (CP); Educação Infantil (EI); Distrito Federal (DF) – ou textos que apresentavam a relação entre teoria e prática, entre as regulamentações e a prática, entre o desejado e o vivido (Quadro 4).

Quadro 4 - Trabalhos científicos levantados.⁹

| AUTOR/DATA | TÍTULO | BASE | TEXTO | EI | DF | CP |
|------------------------|--|----------|-------|----|----|----|
| ARAÚJO, JANAINA (2018) | Coordenação pedagógica em instituições públicas de Educação Infantil de São Paulo: formação e profissão. | Catálogo | Tese | X | | X |

⁸ A temática *Educação Infantil* por si só no levantamento bibliográfico torna-se, nesta pesquisa, um objeto não aplicável se não houver alguma relação com a coordenação pedagógica.

⁹ Nem todos os trabalhos são citados nas referências por não terem sido utilizados no decorrer da dissertação.

| | | | | | | |
|------------------------------------|---|------------------------|-------------|---|---|---|
| BETEGHELLI, TAGIANE (2018) | A professora coordenadora na Educação Infantil: na composição da organização do trabalho pedagógico e da formação dos educadores. | Catálogo | Dissertação | X | | X |
| CARMO, LEONARDO (2017) | A atuação do coordenador pedagógico com o professor iniciante. | Catálogo e Repositório | Dissertação | | X | X |
| FERNANDES, ROSANA (2007) | Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professoras e coordenadoras. | Catálogo e Repositório | Dissertação | | X | X |
| GARRIDO, ERICA (2018) | Coordenador pedagógico: entre as práticas cotidianas e as regulamentações estabelecidas no regimento escolar. | Catálogo | Dissertação | | | X |
| GIAVONI, REGINA (2020) | Práticas formativas de coordenadores pedagógicos de Educação Infantil que são promotoras de desenvolvimento profissional. | Catálogo | Dissertação | X | | X |
| GRIBEL, DEBORAH (2014) | Coordenação Pedagógica: entre o desejado e o vivido. | Catálogo | Dissertação | | | X |
| LIMA, ROGER; CASTIONI, REMI (2019) | As organizações sociais na educação: o caso da educação infantil no Distrito Federal. | Repositório | Artigo | X | X | |
| LIMA, SIMONE (2016) | O coordenador pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho. | Repositório | Dissertação | | X | X |
| LOBO, LUCINEIDE (2021) | O coordenador pedagógico e o professor atuante no bloco inicial de alfabetização: uma articulação possível no cotidiano escolar? | Catálogo e Repositório | Dissertação | | X | X |
| MATOS, PRISCILA (2020) | Coordenador pedagógico da Educação Infantil e as necessidades formativas na escola: enfrentamentos e possibilidades | Catálogo | Dissertação | X | | X |
| MEDEIROS, DANYELA (2017) | Coordenação pedagógica: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF. | Catálogo e Repositório | Dissertação | | X | X |
| MUNDIM, ELISANGELA (2011) | A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações. | Catálogo e Repositório | Dissertação | | X | X |
| NASCIMENTO, ROSANGELA (2020) | O trabalho da coordenação pedagógica na formação continuada de professores em serviço. | Catálogo e Repositório | Dissertação | | X | X |
| OLIVEIRA, ELISA (2018) | A transição do Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental para a Educação Infantil: desafios no período inicial da mudança de segmento. | Catálogo | Dissertação | X | | X |
| OLIVEIRA, LÍVIA (2019) | Coordenador pedagógico e sua identidade profissional: entre o pensado e o concreto. | Catálogo e Repositório | Dissertação | | X | X |
| OLIVEIRA, ROSIANE (2012) | A qualidade na atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil: um estudo em Barreras-BA. | Catálogo e Repositório | Dissertação | X | | X |
| PIRES, EDI (2014) | Coordenador pedagógico: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar. | Catálogo e Repositório | Dissertação | | X | X |
| SANTOS, SANDRA (2022) | Desafios do coordenador pedagógico: entre o vivido e o prescrito. | Catálogo | Dissertação | | | X |
| SILVA, CLAUDIA (2013) | Leitura na escola: as contribuições da coordenação pedagógica na formação de leitores competentes. | Catálogo e Repositório | Tese | | X | X |
| SILVA, MARILSA (2019) | A organização do trabalho do coordenador pedagógico no ensino médio em uma escola da SEEDF. | Repositório | Dissertação | | X | X |

| | | | | | | |
|----------------------------|---|------------------------|-------------|--|---|---|
| SOUSA, REINALDO (2010) | O cotidiano escolar do professor coordenador: o diálogo entre teoria e prática. | Catálogo | Dissertação | | | X |
| VIEIRA, MARIMAR (2010) | O coordenador pedagógico, o trabalho de formador na escola pública e as concepções que subjazem as suas práticas. | Catálogo | Dissertação | | | X |
| XAVIER, JOSIMARA (2015) | A formação continuada docente no espaço/tempo da coordenação pedagógica. | Catálogo e Repositório | Dissertação | | X | X |

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir da página da CAPES e do Repositório UnB.

Conforme pode ser observado no quadro, as pesquisas não apresentaram os três temas simultaneamente. Diante disso, é possível observar que a coordenação pedagógica tem sido bastante estudada no Brasil, principalmente na última década, e que há bastante estudos situando a coordenação pedagógica na Educação Infantil, porém essa busca não apontou nenhuma tese ou dissertação, de 1988 a 2022, com essas temáticas juntas aprofundando a realidade do Distrito Federal.

Posteriormente, foi realizada a leitura dos resumos, a fim de mapear os principais tópicos abordados e identificar diálogos com a presente pesquisa¹⁰. Dessa leitura, os textos se destacam ao convergir com este trabalho por trazerem os assuntos pertinentes para a coordenação pedagógica na Educação Infantil, tais como: papel da coordenadora pedagógica na Educação Infantil (ARAÚJO, 2018); concepção de Educação Infantil (BETEGHELLI, 2018); importância da Educação Infantil (GIAVONI, 2020); formação das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil, concepção de infância (MATOS, 2020); e qualidade da atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil (OLIVEIRA, 2012).

Já em se tratando da coordenação pedagógica no Distrito Federal, os assuntos pertinentes são: requisitos para atuar na coordenação no Distrito Federal (NASCIMENTO, 2020); histórico da coordenação no Distrito Federal e escolha da coordenadora pedagógica (OLIVEIRA, 2019); jornada de trabalho na Rede Pública do DF, Escola Candanga (MEDEIROS, 2017); papel e atuação do coordenador pedagógico em unidades escolares públicas do Distrito Federal (PIRES, 2014); formação continuada na coordenação pedagógica no Distrito Federal (FERNANDES, 2007; SILVA, 2013; XAVIER, 2015); percurso histórico e conceitual do coordenador pedagógico na rede pública do Distrito Federal (LIMA, 2016); articulações entre coordenadoras pedagógicas e professoras alfabetizadoras no Distrito Federal (LOBO, 2021); a estrutura da coordenação pedagógica no Distrito Federal (MUNDIM, 2011); organização do trabalho do Coordenador Pedagógico na SEEDF (SILVA, 2019).

¹⁰ Utilizou-se dezesseis textos: Araújo (2018), Beteghelli (2018), Fernandes (2007), Giavoni (2020), Lima (2016), Lobo (2021), Matos (2020), Medeiros (2017), Mundim (2011), Nascimento (2020), Oliveira (2012), Oliveira (2019), Pires (2014), Silva (2013), Silva (2019), Xavier (2015).

Por fim, o *quinto passo* foi observar as referências desses dezesseis trabalhos de maneira a elencar os autores mais citados e, assim, nortear previamente a bibliografia para embasar esta dissertação. No Quadro 5, apresenta-se a incidência dos autores, bem como sua principal abordagem temática.

Quadro 5 - Autores citados nos trabalhos levantados.

| Abordagem temática | Incidência nos trabalhos levantados | Autores |
|------------------------|-------------------------------------|--|
| Coordenação Pedagógica | 14 trabalhos citam | Vera Placco |
| | 12 trabalhos citam | Laurinda Almeida ¹¹ Marli André |
| | 11 trabalhos citam | Antônio Nóvoa |
| | 10 trabalhos citam | Eliane Bruno |
| | 9 trabalhos citam | Celso Vasconcelos |
| | 8 trabalhos citam | Elsa Garrido Luiza Helena Christov José Fusari Luzia Angelina Orsolon |
| | 6 trabalhos citam | Maurice Tardif Ilma Veiga |
| | 3 trabalhos citam | Renata Cristina Cunha Vitor Henrique Paro |
| Educação Infantil | 5 trabalhos citam | Sônia Kramer |
| | 3 trabalhos citam | Maria Carmen Barbosa |
| | 2 trabalhos citam | Tizuko Kishimoto Zilma Oliveira Fúlvia Rosemberg |
| Educação | 11 trabalhos citam | Paulo Freire |
| | 9 trabalhos citam | Dermeval Saviani |
| | 7 trabalhos citam | Lev Vigotski |
| | 6 trabalhos citam | Francisco Imbernón |
| | 5 trabalhos citam | Isabel Alarcão Rui Canário |

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir do levantamento bibliográfico.

Dessa forma, o Quadro 5 apresenta que, ao abordar sobre coordenação pedagógica, foi possível visualizar quatorze trabalhos citando Placco; doze trazendo Almeida e André; onze citando Nóvoa; dez apontando Bruno; nove trazendo Vasconcelos; oito apresentando Garrido, Christov, Fusari e Orsolon; seis com Tardif e Veiga; e três citando Cunha e Paro. Sobre Educação Infantil, Kramer foi citada em cinco pesquisas; Barbosa em três pesquisas; e Kishimoto, Oliveira e Rosemberg em dois trabalhos. Com outros assuntos sobre educação, Freire foi contemplado em onze pesquisas; Saviani em nove; Vigotski em sete; Imbernón em seis; e Alarcão e Canário em três trabalhos.

¹¹ Almeida foi citada em 12 trabalhos, no entanto, como realiza muitas escritas com Placco, pode-se inferir que ambas estão no mesmo patamar de citação.

Para esta dissertação foram utilizados os autores: Placco (2010), Almeida (2001; 2013; 2010) Nóvoa (1992; 2015), Bruno (2001; 2010), Vasconcellos (2019), Orsolon (2001), Tardif (2014), Kramer (2002), Oliveira (2012) e Alarcão (2011). Os outros autores, apesar de serem bastante citados e de trazerem muitas contribuições para suas áreas, buscou-se aqui fazer um movimento que pudesse abarcar também outros autores e trazer informações diferentes das já citadas nos outros trabalhos de teses e dissertações.

1.2 Pesquisa documental

Além desse levantamento inicial nas bases de dados e nas referências dos trabalhos encontrados, algumas questões se fizeram insistentemente presentes (ainda que não fosse o escopo central do estudo): como se constituiu a coordenação pedagógica no Distrito Federal? O que podemos dela apreender de estudos que têm se voltado para a História da Educação no Distrito Federal? Nos momentos de problematizações levantadas, que retrocediam ao recorte deste trabalho, coaduna-se com Eliane Lopes e Ana Maria Galvão (2005, p. 77) quando pontuam: “já dissemos que a História da Educação é uma das maneiras de abordar o presente tornando-o estranho para que possamos compreendê-lo; mas, então, como saber o que aconteceu? Como saber o que se passou? Como reconstituir/reconstruir pedaços da história?” Juarez Anjos (2022) reforça que há uma produção que tem se atentado para a configuração da educação em Brasília, tomando suas seis décadas de existência:

Na última década a história da educação em Brasília vem sendo redescoberta e revisitada pela historiografia (cf. PEREIRA *et al.*, 2011; PEREIRA *et al.*, 2018; CHAIN, 2018; ANJOS e BARBOSA, 2020; ANJOS, PINTO e MÜLLER, 2020; BARBOSA, 2021). As narrativas históricas elaboradas nesse período, em sua maior parte, têm destacado o caráter inovador do sistema público de ensino local, planejado por Anísio Teixeira quando na direção do INEP. Tal sistema estribava sua organização em centros de educação elementar (compostos por Jardins de Infância, Escolas-Classe e Escola Parque), centros de educação média e a Universidade de Brasília, todos devidamente adaptados à arquitetura e urbanização modernistas da capital federal, planejada em fins da década de 1950 e inaugurada em 21 de abril de 1960 (PEREIRA, 2011). Valendo-se da possibilidade de realização de entrevistas com professores e ex-alunos (PEREIRA e ROCHA, 2011; SOUZA, 2011; MARTINS, 2011) – fontes valiosas, mas nem sempre perspectivadas por essa historiografia, carecendo quando de sua utilização de uma adequada separação entre história e memória – tem se delineado pelas mãos de parte dos historiadores a imagem de uma escola utópica, na qual professores denominados “pioneiros” realizaram pela educação local algo que nunca mais foi concretizado pelos que os sucederam: um ensino abnegado, integral, avançado para o período, de qualidade e que materializou os ideais da escola ativa (defendidos por Anísio Teixeira) em práticas escolares inovadoras, que teriam marcado época, sido esquecidas e, agora, resgatadas pela historiografia da educação, sobretudo, a produzida em torno do futuro Museu da Educação do Distrito Federal (ANJOS, 2022, p. 4).

O trecho pode ser um pouco longo, mas ele nos permite visualizar que, se há estudos que tomam a coordenação pedagógica em Brasília nessas décadas, eles devem estar utilizando uma discussão de complementação, em que a coordenação pedagógica aparece na relação com outro objeto investigado pela História da Educação. Portanto, na escassez de estudos que se atentassem para essa configuração, optou-se aqui pela investigação do perfil histórico da coordenação pedagógica que circulava no jornal *Correio Braziliense*, que foi o primeiro jornal produzido em Brasília¹², e nas publicações no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF), desde a década de 1960, percorrendo os vestígios de como a coordenação pedagógica foi sendo implementada na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Olhar para o presente com esse estranhamento que nos faz tentar compreender o passado, apontado por Lopes e Galvão (2005), foi o que impulsionou o caminho da pesquisa, pautado no método histórico, que utiliza de fontes – como o jornal *Correio Braziliense* – para entender determinado objeto de pesquisa e construir uma interpretação histórica sobre o que é encontrado no confronto com outros documentos daquele contexto. E isso porque há aqui o entendimento de que a coordenação pedagógica pode ser entendida hoje na relação com sua constituição, não para cometer anacronismos, mas para não esquecer que não ‘inventamos a roda’ que move a coordenação pedagógica nas últimas duas décadas, ou um pouco mais. Entender uma circulação sobre a coordenação pedagógica no jornal próprio de Brasília é também identificar como que, em determinados momentos, ela é alçada à pauta de debates publicizados pelo periódico. Ou que não é indicada.

O jornal é uma fonte para construção da narrativa empreendida neste trabalho, todavia, há consciência de que ele não consegue apresentar uma totalidade de ocorrências sobre a coordenação pedagógica, assim como não é para ser utilizado como uma fonte que exprime verdades absolutas, e que deve ser cotejado com outras documentações. “O presente estaria enraizado no passado, de modo que a temporalidade é sempre complexa” (BENTIVOGLIO; MERLO, 2015, p. 30). Ele aqui comparece na relação com uma inquietação que os estudos ainda não deram conta de responder e que aqui se lança um primeiro movimento, que pode posteriormente ser detalhado em outros estudos.

Com tal explicitação introdutória do uso do jornal como fonte e sua relação com uma compreensão histórica de como se configurou a coordenação pedagógica no Distrito Federal,

¹²Anjos (2022, p. 7) explicita que: “o *Correio Braziliense* foi o primeiro jornal diário impresso em Brasília e seu número de lançamento veio a lume em 21 de abril de 1960, mesma data de inauguração da capital. Circula até os dias de hoje, em formato impresso e digital. Nascendo como mais um braço do maior conglomerado de mídia de então, os Diários Associados, do empresário das comunicações Assis Chateaubriand, o jornal assistiria aos principais eventos ocorridos na cidade em formação, documentando-os e deles participando”.

informa-se que o Correio Braziliense foi pesquisado na Hemeroteca Digital Brasileira, da Biblioteca Nacional (HDB/BN), onde há este e outros periódicos digitalizados, podendo ser encontrado “desde as primeiras publicações da imprensa brasileira no início do século XIX até os jornais impressos extintos do século XX. Além de ser livre e gratuita, com acesso de qualquer lugar do mundo, o diferencial da HDB é sua ferramenta de busca, avançada e bastante eficaz” (BRASIL; NASCIMENTO, 2020, p. 206). Sendo assim, para fazer um paralelo com a coordenação pedagógica em outros locais do Brasil, outros jornais foram agregados à pesquisa, tais como: Opinião (1976), Jornal da República (1979) e Diário do Paraná (1978).

Sobre o uso das fontes digitais, os autores Eric Brasil e Leonardo Nascimento (2020) explicitam que quando um registro histórico converte-se em um documento digital, apesar da informação continuar “sendo a mesma”, ocorre uma mudança da “materialidade” da fonte, “a rematerialização envolve o desaparecimento parcial ou total de uma considerável gama de propriedades organolépticas (a cor, o brilho, a luz, o odor, a textura, a maciez, o som, o sabor etc.)” (2020, p. 201). Além disso, a cópia digital adquire reprodutibilidade - pode-se fazer cópias indefinidamente - e torna-se dataficável - pesquisável por meio de ocorrências de palavras-chave. Essa possibilidade de cópia digital dos arquivos ampliou o mundo das pesquisas, porém os autores alertam que essa “busca por palavras é, ao mesmo tempo, libertadora e perigosa” (2020, p. 212), dado o risco de se realizar uma leitura superficial, devido ao extenso quantitativo de páginas; mas, há a possibilidade de ir além da busca por palavras, acessando e analisando todo o escopo do acervo disponível.

A consulta na Hemeroteca Digital Brasileira (HDB/BN) pode ocorrer utilizando três blocos de informações, que filtram as palavras ou expressões buscadas por: periódico (e aí estão jornais, revistas, mensagens de governo); b) período (a disponibilidade ocorre a partir do ano de 1740 a 1749, sempre com intervalos subsequentes, sendo o último período completo o de 2010 a 2019, estando já indicados os anos de 2020 a 2023, iniciando a estrutura da próxima década a ser contemplada); e local (comparecendo as províncias/estados brasileiros, bem como ocorrência de documentação de outros países). O filtro utilizado foi pelo local, sendo escolhido o Distrito Federal e as décadas de 1960 em diante. A busca por palavras ou expressões relacionadas ao objeto pesquisado foi a partir dos termos “coordenação pedagógica” e “centro de orientação pedagógica”. O Quadro 6 permite uma visualização das ocorrências, ainda que, ao abrir cada uma, pudesse não ser uma referência à coordenação pedagógica no Distrito Federal, e sim em outros locais¹³ que estavam sendo noticiados pelo jornal.

¹³ Como, por exemplo, na notícia intitulada *Polivalente não profissionalizada*, que tratava da Escola Polivalente-Modelo de Goiânia e informava que “entre seus departamentos, a Escola Polivalente-Modelo conta com a

Quadro 6 - Ocorrências de coordenação pedagógica no jornal Correio Braziliense.

| EXPRESSÕES DE BUSCA | ANO | OCORRÊNCIAS |
|---------------------------------|-------------|-------------|
| Coordenação Pedagógica | 1970 a 1979 | 5 |
| | 1980 a 1989 | 25 |
| | 1990 a 1999 | 2 |
| | 2002 a 2009 | 185 |
| | 2010 a 2014 | 87 |
| Centro de Orientação Pedagógica | 1960 a 1969 | 2 |

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir do Correio Braziliense, Hemeroteca Digital Brasileira (HDB/BN) – de 1960 a 2014.

O movimento foi abrir cada ocorrência, ler e, quando registrada uma informação que permitia considerar os aspectos históricos de constituição da coordenação pedagógica no Distrito Federal, essa publicação foi separada e compõe o primeiro tomo desta dissertação, intitulado *Coordenar é conhecer sua historicidade*.

Já a busca no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) foi realizada no próprio site e no Sistema Integrado de Normas Jurídicas do Distrito Federal (SINJ-DF). No site do DODF tem uma aba com os *diários anteriores* em formato de diretório com todos os diários lançados a partir de 1967; a busca se dá por ano, mês e dia. Os documentos mais antigos encontram-se no formato digitalizado (antes impresso) e os mais recentes são nativos do meio digital. Também há um campo de busca na página inicial do site do DODF, onde pode-se pesquisar por um termo, bem parecido com as pesquisas nas bases de dados da CAPES, expresso no Quadro 7, juntamente com as ocorrências no site SINJ-DF. No site do SINJ-DF também é possível fazer essa busca por palavra ou termo, filtrando por ano, por norma ou por diário.

Quadro 7 - Ocorrências de coordenação pedagógica no DODF e no SINJ-DF.

| EXPRESSÕES DE BUSCA | ANO | OCORRÊNCIAS DODF | OCORRÊNCIAS SINJ-DF |
|------------------------|-------------|------------------|---------------------|
| Coordenação Pedagógica | 1970 a 1979 | 1 | 0 |
| | 1980 a 1989 | 1 | 0 |
| | 1990 a 1999 | 134 | 17 |
| | 2000 a 2009 | 229 | 26 |
| | 2010 a 2014 | 94 | 35 |
| Orientador de Ensino | 1960 a 1969 | 9 | 2 |
| | 1970 a 1979 | 22 | 4 |

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir do site DODF e do site SINJ-DF – de 1960 a 2014.

Além do movimento apresentado, essa pesquisa foi realizada de outras formas para conseguir localizar as normas da coordenação pedagógica principalmente entre os anos 1960 a

Coordenação Pedagógica, a cargo do prof. Moacir José Silva; Coordenação Educacional, confiada à profa. Áurea Moreira Santos; a Supervisão Educacional, na responsabilidade da profa. Vera Lúcia Baiocchi Fracari”. (CORREIO BRAZILIENSE, 1973).

1999, as quais a busca no *Google* por número da norma, por exemplo, muitas vezes não é localizada. Además, no site do SINJ-DF é possível visualizar o resumo da norma com seu número, a origem, a ementa e o link com o texto integral. Ainda é possível, ao clicar na norma, acessar mais informações, tais como se ela foi revogada e as normas relacionadas a ela. Assim, foi viável explorar as normas anteriores para conseguir se aproximar do início da legislação que respalda a coordenação pedagógica no Distrito Federal.

Com relação à busca sobre as orientações e documentações direcionadas para o trabalho da coordenadora pedagógica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, foi realizado um pedido para o Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC). A solicitação foi respondida em 04 de novembro de 2022, pela Subsecretária de Educação Básica, Solange Foizer Silva, que em processo via SEI, anexou os seguintes documentos: Orientação Pedagógica - Projeto Político Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas (SEEDF, 2014); Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019); e Portaria nº 55, de 24 de janeiro de 2022 (DISTRITO FEDERAL, 2022a).

1.3 Levantamento de campo

Diante de todo esse levantamento bibliográfico e documental, faz-se necessário pontuar acerca da metodologia aqui empregada para o ambiente do estudo, a pesquisa de campo, que tem o objetivo de obter os dados por meio da observação em uma unidade escolar de Educação Infantil, entrevista com duas coordenadoras e aplicação de questionário com as coordenadoras da Educação Infantil que compõem a rede da SEEDF. O propósito desta pesquisa é articular os dados coletados com os objetivos previamente estabelecidos, assim, a análise não está restrita a um capítulo específico. Neste primeiro momento serão apresentadas as técnicas e os participantes.

1.3.1 Observação

Conforme a classificação de observação definida por Gil (2008), esta pesquisa baseia-se na *observação sistemática*, que tem como objetivo descrever os fenômenos pautados em um plano previamente estipulado. Foi realizada a observação do contexto e do comportamento das pessoas por meio de uma amostragem temporal, com seletividade ao focar em um grupo em um determinado contexto e com registros periódicos.

A escolha do *local* observado seguiu os seguintes critérios: 1) ser um Centro de Educação Infantil (CEI) ou um Jardim de Infância (JI) da rede pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; 2) ter ao menos duas coordenadoras pedagógicas no ano de 2022; e 3) ser localizado em uma Região Administrativa (RA) fora da área central do Plano Piloto, para contemplar uma unidade escolar periférica, pois, conforme Viviane Pinto; Fernanda Müller; Juarez Anjos (2018, p. 3), há a “distância entre as experiências dos habitantes do Plano Piloto e das demais RAs”, que além dos limites geográficos e de renda, “se apresentam nos modos de vida, nas características de ocupação e de deslocamento no espaço urbano e nas marcadas diferenças entre o núcleo planejado e as periferias”.

Os *momentos* escolhidos foram os de coordenação pedagógica, ou seja, no contraturno da regência de classe das professoras que estão em sala, durante os três dias da semana destinados à coordenação pedagógica coletiva e individual na unidade escolar (terça, quarta e quinta-feira). Pelo *período* de duas semanas, nos turnos matutino e vespertino, para abranger as ações das coordenadoras pedagógicas com todo o grupo de professoras.

Como *procedimento* de registro de dados, John Creswell (2007) sugere um protocolo observacional, com espaço para escrever notas *descritivas* e notas *reflexivas*. Antônio Gil (2008) sugere uma lista preestabelecida em forma de tabela, também com locais para elencar duas categorias de informações: *descrição* (dos locais, das pessoas e das razões da pesquisa) e *comportamentos* (das pessoas, conforme o objetivo da pesquisa). Contemplando as duas ideias, foi organizado um quadro para o registro das observações (o protocolo observacional encontra-se no Apêndice A).

Este protocolo consta no diário de campo, com o propósito de identificar e descrever as ações efetivadas pelas coordenadoras (as atividades desenvolvidas, as reuniões e os planejamentos); a relação das coordenadoras com as professoras (como se organizam, compartilham ideias e materiais, as rodas de conversas); a priorização da criança ao realizar o planejamento das atividades; dentre outras. Também são analisados os documentos da instituição para situar a discussão, tais como: o Projeto Político Pedagógico (PPP), os materiais e registros das coordenadoras.

Na unidade escolar observada, há duas coordenadoras em 2022, identificadas nesta pesquisa como ‘Coordenadora A’ e ‘Coordenadora B’. A unidade escolar é formada por professoras em contrato temporário na sua maioria, sendo apenas 3 professoras efetivas em sala nesse ano, do total de 21 turmas, conforme relato da ‘Coordenadora A’. A observação aconteceu em outubro de 2022, durante duas semanas, no total de seis dias (18, 19, 20, 25, 26 e 27/10), nos períodos matutino e vespertino, somando-se 36 horas. Como dentro das duas semanas

observadas não houve planejamento coletivo, fez-se necessário ir um dia a mais para presenciar esse momento, que ocorreu na semana seguinte, no dia 03/11/2022, quinta-feira, no período matutino.

A unidade escolar tem vários espaços para as crianças, além dos parques, tem a sala de psicomotricidade e a sala de leitura, cada uma cuidada por uma professora readaptada. Silva *et al.* (2019, p. 4) explicam que a readaptação funcional ocorre “em casos de perda laboral, que é a perda da capacidade de exercer a função desempenhada anteriormente”. Os autores apontam que “esses professores deixam de dar aula e passam a ter atuação dentro de outros espaços na escola, realizando novas atividades pelas limitações na sua condição de docentes (MEDEIROS, 2010; TORRES, 2015)” (SILVA *et al.*, 2019, p. 4). Cada um desses espaços é utilizado em forma de escala, com a organização dos dias e dos espaços a serem utilizados pelas turmas.

São 10 turmas pela manhã (7 de integração inversa e 3 classes comuns) e 11 turmas à tarde (sendo duas classes especiais, 7 de integração inversa e 2 classes comuns), com o total de 304 crianças. Conforme a SEEDF (2022g), as Classes Comuns Inclusivas são turmas regulares composta por crianças de classe comum e crianças com Deficiências, TGD/TEA (Transtorno Global do Desenvolvimento/ Transtorno do Espectro Autista) e Transtornos Funcionais Específicos (TFE). As Integrações Inversas são turmas reduzidas (com menor quantidade de estudantes) compostas por crianças com Deficiência ou TGD/TEA e crianças sem deficiência. As Classes Especiais são classes de configuração transitória, compostas exclusivamente por crianças com TGD/TEA, DI (Deficiência Intelectual), DMU (Deficiências Múltiplas) ou DV (Deficiência Visual).

A equipe de direção é composta pela diretora, vice-diretora, chefe de secretaria e supervisor administrativo; a coordenação pedagógica, por sua vez, é composta por duas coordenadoras e uma professora readaptada; a sala de recurso tem uma pedagoga; a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem tem uma pedagoga; a Orientação Educacional tem uma orientadora; a sala de leitura tem uma professora readaptada; e a sala de psicomotricidade tem uma professora readaptada. A instituição conta com uma monitora e 10 educadores sociais. Segundo a SEEDF (2023), os educadores sociais são voluntários, maiores de 18 anos, com escolaridade a partir do Ensino Fundamental completo que atuam nas unidades escolares sob orientação da equipe gestora e têm como função ajudar nas atividades escolares, dar apoio aos estudantes com necessidades especiais e auxiliar no processo de integração dos estudantes imigrantes.

1.3.2 Entrevista

Nesse mesmo local foram realizadas duas entrevistas (03/11 e 17/11/2022), com as duas coordenadoras, para responderem juntas algumas perguntas pertinentes às observações. Foi uma entrevista semiestruturada com a inclusão de questionamentos que surgiram ao longo da conversa. Optou-se por fazer em dupla para deixá-las mais seguras e assim poderem complementar a fala da outra. Houve um problema na gravação¹⁴ do áudio da entrevista e foi capturado só o início da conversa, sendo possível apenas registrar suas opiniões por escrito, ainda que não de forma literal. Com o objetivo de manter a qualidade da entrevista, foi solicitada a regravação desta com as coordenadoras, que prontamente aceitaram, o que também foi oportuno para reformular algumas questões e acrescentar outros tópicos (os roteiros das entrevistas encontram-se no Apêndice B).

Nas semanas de observação, os momentos das coordenações pedagógicas foram quase todos individuais (exceto por uma reunião coletiva com a diretora), as professoras e as coordenadoras estavam envolvidas no projeto de Mostra de Artes, o qual foi planejado antes das semanas de observação. O grupo estava empenhado em trabalhar uma história com as crianças e confeccionar um mural com a temática. Dessa forma, a entrevista se deu pela necessidade de compreender melhor o projeto desenvolvido, o planejamento realizado previamente, a avaliação das coordenadoras referente ao trabalho, dentre outros pontos que serão expostos ao longo do texto.

A análise da entrevista está pautada na hermenêutica, conforme abordagem das autoras Heloísa Szymanski, Laurinda Almeida e Regina Prandini (2021), sendo realizada a interpretação do sentido, do percurso do pensamento para a compreensão do que está comunicado no texto. Com a proposta de Giorgi (1985), as autoras elencam quatro momentos: 1- Leitura do material; 2- Divisão do texto em unidade de significado; 3- Transformação das expressões em linguagem psicológica; 4- Integração das unidades em uma descrição consistente (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2021).

Esse último passo sugerido foi realizado ao longo desta dissertação, interligando-o às observações e às respostas do questionário.

¹⁴ A gravação foi feita pelo celular e este suspendeu sua função quando o telefone recebeu uma chamada, mesmo não sendo atendida. Importante que o pesquisador coloque o celular no *modo avião* de maneira que evite que a gravação seja interrompida.

1.3.3 Questionário

Além da observação em uma unidade escolar (UE), teve-se a coleta de informações com um número maior de participantes, por meio de um questionário elaborado no *Google Formulário*¹⁵, com o objetivo de obter respostas que componham um panorama da coordenação pedagógica no DF.

O público do questionário, que são as coordenadoras pedagógicas, advém das UEs públicas do Distrito Federal que ofertam a Educação Infantil, denominadas: Jardim de Infância e Centro de Educação Infantil¹⁶. Estas UEs atendem crianças de 4 e 5 anos (1º e 2º Períodos) e, em certos casos, crianças de 3 anos (Maternal), dependendo da demanda. Segundo o site da SEEDF (2022a), a rede pública de ensino do Distrito Federal é composta por 827 unidades escolares e 472.000 estudantes, sendo responsável por toda a Educação Básica. Os tipos de unidades escolares são apresentados no Quadro 8:

Quadro 8 - Unidades escolares da SEEDF.

| Escolas | | |
|---------|--------------------------------------|--|
| Sigla | Tipo | Atendimento |
| JI | Jardim de Infância | 1º e 2º períodos |
| CEI | Centro de Ensino Infantil | 1º e 2º períodos |
| CAIC | Centro de Atenção Integral à Criança | Ensino infantil e anos iniciais do fundamental |
| EP | Escola Parque | Contraturno |
| EC | Escola Classe | Ensino fundamental anos iniciais |
| CEF | Centro de Ensino Fundamental | Ensino fundamental anos iniciais e/ou finais |
| CED | Centro Educacional | Ensino fundamental e médio |
| CEM | Centro de Ensino Médio | 1ª, 2ª e 3ª série |
| CEE | Centro de Ensino Especial | Etapas de 1 a 4 |

Fonte: SEEDF (2022a).

¹⁵ Vale registrar a importância de o pesquisador construir o questionário numa plataforma segura, utilizando o e-mail pessoal, e conferir a configuração de recebimento das respostas antes do envio aos participantes. Como professora da SEEDF, possuo o e-mail institucional e a confecção do questionário no Google Formulários com esse e-mail acaba permitindo a edição do formulário por qualquer outra pessoa da mesma organização. Assim, no caso desta pesquisa, a configuração foi modificada oportunamente, permitindo o sigilo das respostas e a integridade do questionário.

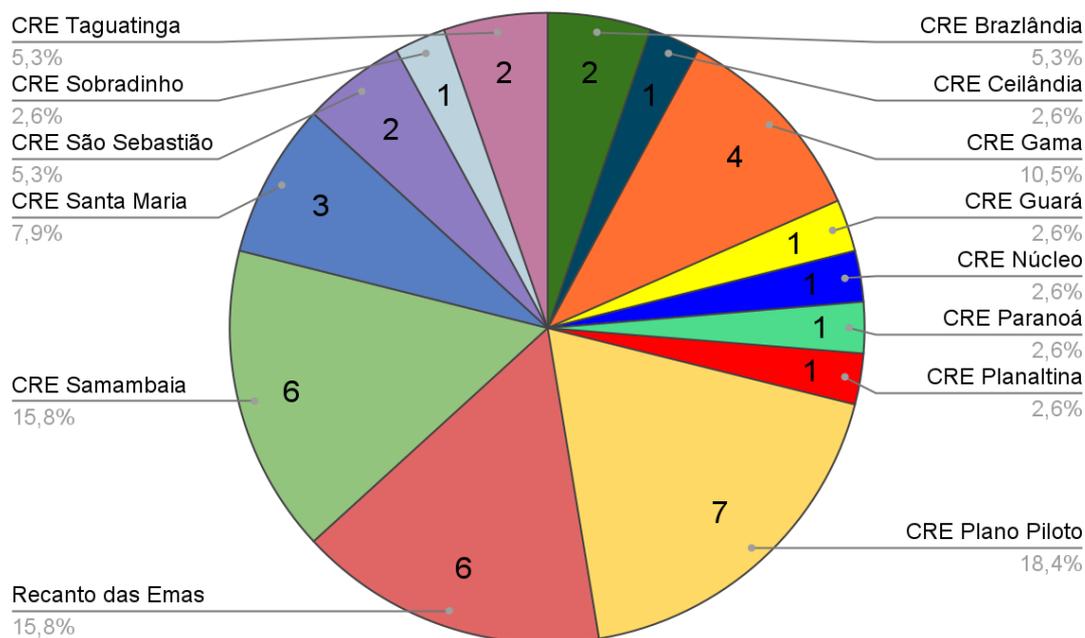
¹⁶ Não foram localizados dados que apontassem a diferença entre esses dois tipos de instituições, basicamente pode-se inferir que na história da construção de Brasília, a partir da década de 1960, as primeiras instituições destinadas às crianças eram os Jardins de Infância. A partir de 1996 começaram a surgir os primeiros Centros de Educação Infantil. Algumas instituições chamadas inicialmente de Jardim de Infância tiveram mudanças na sua nomenclatura, a partir de 1998, como é o caso do CEI 01 de Brazlândia; CEI do Núcleo Bandeirante; CEI 01 e CEI 02 de Sobradinho; e CEI 07 de Taguatinga. Apesar dessa “atualização” nominal, alguns Jardins de Infância foram criados recentemente, em 2016, que é o caso do JI 06 do Gama e JI 02 do Cruzeiro. (Ver Apêndice C).

Além dessas UEs, o atendimento à Educação Infantil da SEEDF conta com o “convênio com 123 entidades filantrópicas, confessionais e sem fins lucrativos, sendo 64 delas com atendimento em prédio próprio e 59 Centros de Ensino de Primeira Infância (CEPIs)” (SEEDF, 2022b). Tem, também, 14 Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC), que vão da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de outras Escolas Classes ou Centros de Ensino Fundamental, que também atendem algumas turmas de Educação Infantil.

Como o número que compõe a rede é expressivo, foram escolhidas as instituições públicas, não conveniadas, que atendem, exclusivamente, à Educação Infantil (JI e CEI). Assim, os questionários foram enviados para todas as coordenadoras dessas instituições, pelo e-mail ou pelo aplicativo de conversa online *WhatsApp*. O questionário ficou disponível para receber respostas durante 45 dias¹⁷, a expectativa era alcançar pelo menos 42 respostas, que equivale a 35% do total aproximado das coordenadoras pedagógicas, que atuaram nos CEIs e JIs da SEEDF no ano de 2022¹⁸. Foram registradas 38 respostas, 31,66% das 120 coordenadoras pedagógicas, aproximando-se do quantitativo esperado. As questões foram preenchidas por coordenadoras pedagógicas de todas as 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE). Dessa forma, cada CRE teve ao menos uma resposta de uma coordenadora vinculada a ela, como pode ser visto no Gráfico 1.

¹⁷ Nesse período de divulgação do questionário, a pesquisadora o encaminhou via e-mail para a UNIEB de todas as CREs; também o enviou, mais de uma vez, via e-mail para todos os CEIs e JIs do DF, no endereço eletrônico disponibilizado pelo site da SEEDF; entrou em contato por telefone com as unidades escolares das CREs que estavam com pouca participação no preenchimento do questionário, pelo número também disponibilizado pelo site da SEEDF (das tentativas em falar com 56 unidades escolares, a pesquisadora conseguiu divulgar a pesquisa em 32 unidades, as outras 24 não atenderam as ligações); e pelo *WhatsApp*, com o compartilhamento do link do questionário entre as colegas que trabalham na SEEDF e/ou que tem contato com as coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil da rede.

¹⁸ Contabilizou-se 120 coordenadoras pedagógicas em 2022 a partir da análise dos projetos pedagógicos de cada Unidade Escolar. Mais informações no Quadro 9.

Gráfico 1 - Participação das coordenadoras pedagógicas por Coordenações Regionais de Ensino.

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir do Questionário (2022).

Apesar de todas as CREs estarem representadas por uma ou mais coordenadoras, cabe mencionar o quantitativo de unidades escolares (CEIs e JIs) que cada CRE dispõe e o quantitativo de coordenadoras (Quadro 9). Assim, obteve-se a porcentagem proporcional das respostas em relação ao número de coordenadoras, e foi possível observar que algumas regionais tiveram maior participação, como é o caso de Samambaia, Ceilândia e Recanto das Emas; e outras menor colaboração, como Taguatinga, Núcleo Bandeirante e Planaltina. Contudo, o quantitativo geral foi positivo e permitiu uma ampla análise sobre as coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil na SEEDF.

Quadro 9 - Porcentagem de resposta proporcional ao número coordenadoras por CRE.

| REGIONAL | QUANTIDADE UEs | QUANTIDADE DE COORD. | RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO | PORCENTAGEM DE RESPOSTA |
|------------------|----------------|----------------------|---------------------------|-------------------------|
| Samambaia | 2 | 4 | 6 | 150% |
| Ceilândia | 1 | 1 | 1 | 100% |
| Recanto das Emas | 5 | 7 | 6 | 85,7% |
| Brazlândia | 3 | 3 | 2 | 66,6% |
| Santa Maria | 4 | 7 | 3 | 42% |
| Gama | 6 | 12 | 4 | 33,3% |
| São Sebastião | 4 | 6 | 2 | 33,3% |
| Guará | 2 | 3 | 1 | 33,3% |

| | | | | |
|--------------------|-----------|------------|-----------|----------|
| Plano Piloto | 21 | 25 | 7 | 28% |
| Paranoá | 2 | 4 | 1 | 25% |
| Sobradinho | 4 | 6 | 1 | 16,6% |
| Planaltina | 4 | 8 | 1 | 12,5% |
| Núcleo Bandeirante | 5 | 11 | 1 | 9% |
| Taguatinga | 11 | 23 | 2 | 8,6% |
| TOTAL | 74 | 120 | 38 | - |

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir de SEEDF (2022a); SEEDF (2022h); Questionário (2022).

No Quadro 9 é possível observar que a porcentagem de resposta da regional de Samambaia chegou a 150%, isso porque foram contabilizadas 4 coordenadoras e o número de respostas foi maior, 6 no total, o que pode ser justificado pela disponibilidade de coordenadoras de outras unidades educacionais, que também ofertam Educação Infantil, e/ou coordenadoras intermediárias da própria CRE terem participado do preenchimento do questionário. Além disso, o resultado encontrado, de 120 coordenadoras pedagógicas, é um número aproximado, pois foi obtido a partir do levantamento nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de 2022 das unidades escolares, que em alguns casos: não foi possível localizar o PPP; em outros, não havia coordenadora, apesar da unidade ter direito; e também alguns PPP não apresentavam esse dado (Quadro 10).

Quadro 10 - Situações adversas do quantitativo de coordenadoras e o que diz o PPP.

| UNIDADE ESCOLAR | QUANTITATIVO DE TURMAS | DIREITO A TER | SEGUNDO O PPP |
|------------------------|------------------------|--------------------|---|
| CEI 02 de Brazlândia | 24 turmas | duas coordenadoras | Não tem coordenadora |
| JI 316 Sul | 8 turmas | uma coordenadora | Não tem coordenadora |
| CEI Buritizinho | 18 turmas | duas coordenadoras | Não tem coordenadora |
| CEI Pinheirinho Roxo | 16 turmas | duas coordenadoras | Não tem coordenadora |
| CEI 01 de Brazlândia | 20 turmas | duas coordenadoras | Não cita* |
| CEI 03 de Brazlândia | 8 turmas | uma coordenadora | Não cita* |
| CEI Núcleo Bandeirante | 20 turmas | duas coordenadoras | Não cita* |
| CEI 02 de Taguatinga | 18 turmas | duas coordenadoras | Não cita* |
| CEI 01 de Ceilândia | 16 turmas | duas coordenadoras | Cita só 1 coordenadora |
| CEI 316 Norte | 18 turmas | duas coordenadoras | Cita só 1 coordenadora (no PPP de 2020) |
| JI 116 de Santa Maria | 20 turmas | duas coordenadoras | Cita só 1 coordenadora |
| CEI 03 de Sobradinho | 16 turmas | duas coordenadoras | Cita só 1 coordenadora |
| CEI Parque dos Ipês | - | - | Não foi localizado o PPP |

* O PPP não cita, mas contabilizou-se o quantitativo que a unidade escolar tem por direito e assim, chegou-se ao número de 120 coordenadoras.

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir de SEEDF (2022a); SEEDF (2022h).

Retomando o questionário, as *questões* buscaram identificar a trajetória profissional da coordenadora pedagógica: sua inserção na coordenação pedagógica, sua experiência na

Educação Infantil, suas demandas de trabalho, dentre outros aspectos. As perguntas apresentaram opções de questões abertas, que possibilitam ampla liberdade de resposta; e fechadas, que possibilitam maior uniformidade às respostas, conforme pontua Gil (2008) (as perguntas do questionário encontram-se no Apêndice D).

As técnicas utilizadas foram a *análise de conteúdo* e o *método de interpretação de sentidos* que Romeu Gomes (1993) reelaborou baseado em Bardin e na sua experiência em pesquisa. Dessa forma, a análise de conteúdo, caminha “na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (GOMES, 1993, p. 85).

Assim, os procedimentos metodológicos para analisar os dados coletados passam pela categorização, inferência, descrição e interpretação. A trajetória para análise de conteúdo temático é leitura do material de forma exaustiva, exploração do material, fazendo-se a análise propriamente dita, e, por fim uma síntese interpretativa (GOMES, 1993).

COORDENAR É CONHECER SUA HISTORICIDADE

Cada época se impõe e nos impõe desafios diante dos quais nos sentimos, muitas vezes, despreparados. No século que findou, constatamos a todo momento indícios de mudança nos diferentes campos do conhecimento, nas organizações sociais e nas diferentes culturas e sociedades. Eles têm chegado até a escola, levantando questionamentos que demandam reflexões e sobre os quais o coletivo da escola precisa se debruçar. Temos aqui um dos motivos pelos quais a mudança tem sido um tema recorrente para os educadores (ORSOLON, 2001, p. 17).

2. COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: PROPOSIÇÃO DE AÇÕES E FUNÇÃO CONSTITUÍDA NA REDE

Nessa condição de escola contraditória, ambígua, cambiante e polissêmica, atuam, entre outros educadores, o diretor de escola e o coordenador pedagógico. [...] Quanto aos coordenadores pedagógicos, Garcia (1993) situa a origem da função na história da supervisão escolar. Contudo, foi a partir do final dos anos 70 do século XX, com o início do processo de redemocratização da nação, que ganha destaque a ação da supervisora escolar, constituindo-se, assim, de modo mais consoante nos Estados e municípios brasileiros, com diferentes denominações, a figura do coordenador pedagógico (DOMINGUES, BELLETATI, 2021, p. 273).

A coordenação pedagógica no Brasil tem um histórico recente, em se tratando da definição da função e da nomenclatura, como é possível acompanhar na epígrafe acima. No entanto, desde o período Imperial, é possível observar que alguns profissionais já exerciam funções de acompanhamento do trabalho docente, como o inspetor¹⁹ e, posteriormente, no século XX, o supervisor escolar. Não é um caminho linear, porque o acompanhamento histórico permite verificar rupturas, retrocessos, diversidades em cada região do país ao longo dos séculos XIX e XX (BARBOSA, 2016). Como explica Etienne Barbosa (2017) sobre os inspetores no Oitocentos:

Sem desconsiderar essa forte característica das ações das Inspetorias/Diretorias Gerais da Instrução Pública na segunda metade do Oitocentos, podemos observar que, nas práticas de Inspetores/Diretores Gerais do Ensino, no Paraná, compareciam a fiscalização, assim como a orientação e a defesa de professores, alunos e responsáveis. Os inspetores do ensino não somente fiscalizavam o trabalho dos docentes, mas orientavam, indicavam métodos, livros e procedimentos burocráticos. Outras vezes se posicionavam a favor dos docentes nas questões por esses expostas ou de forma condescendente com os pais e responsáveis que não tinham condições de enviar os filhos para as escolas e que, por isso, não deveriam ser multados de acordo com a legislação em vigor [...] (BARBOSA, 2017, p. 156).

O papel de orientação que a inspeção assumia em alguns momentos permite vislumbrar coerência com o papel da coordenação pedagógica que foi se configurando nos séculos XX e XXI, muitas vezes atrelado à constituição daquilo que seria classificado primeiro como ofício da supervisão escolar. Rafael Pavan e Marina Beccari (2014, p. 1) dialogam com Esquinsani (2010, p. 136) quando a autora evidencia que supervisão escolar e coordenação pedagógica são representadas como “fases sucessivas (e por vezes sobrepostas) na história da Gestão Escolar” e demarcam que, “no que tange à figura do Coordenador Pedagógico, deve-se destacar a

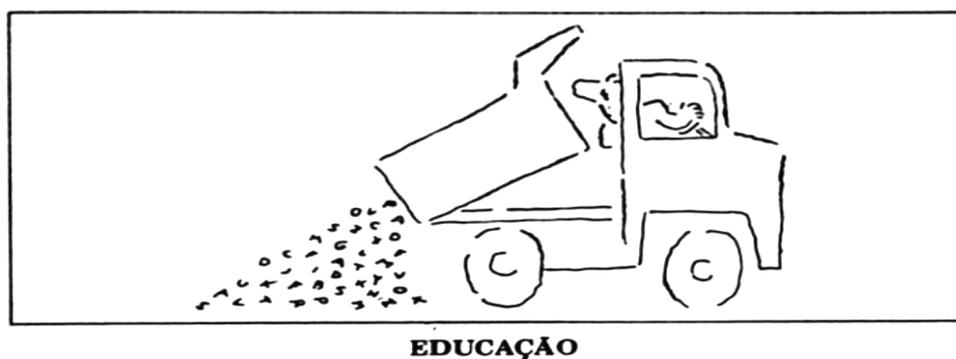
¹⁹ Barbosa (2017) demonstra que “dentro da conjuntura de organização da inspeção do ensino no Brasil, no século XIX, é possível apontarmos o Ato Adicional de 1834 (lei nº 16, de 12/08/1834) como uma legislação que, ao deixar a decisão das políticas de instrução pública ao cargo das províncias, de forma descentralizada do Poder Imperial, contribuiu para que as ações fossem desenvolvidas de acordo com o contexto e necessidades de cada região” (BARBOSA, 2017, p. 154).

existência de debates afirmando que esta denominação surgiu para dar conta das novas exigências do contexto educacional contemporâneo” e que, “dessa forma, o supervisor educacional teve suas funções ampliadas e redefinidas, passando a ser chamado de Coordenador Pedagógico em muitos lugares do país”. (PAVAN; BECCARI, 2014, p. 1).

Isaneide Domingues (2015) explica que essas funções de inspeção e supervisão muitas vezes foram marcadas por ações de controle, trazendo a ideia de que a fiscalização estava ligada à qualidade do serviço. Também visando a qualidade, estava a formação do professor em serviço, com o objetivo de suprir as falhas da formação inicial. O foco era o aperfeiçoamento docente com cursos, palestras e reuniões para treinamento de técnicas, de reprodução e de repetição (DOMINGUES, 2015).

Quando o olhar se volta para a publicação em jornais brasileiros entre as décadas de 1960 a 1980, percebe-se uma movimentação sobre o que foi se constituindo como funções atreladas à coordenação pedagógica, cuja figura a seguir comparece como uma representação de um processo de “descarregamento” do que se entende como orientações, ainda que misturadas. O foco da discussão estava no abandono de professores do magistério por outras carreiras e a deficiência na formação (Figura 1).

Figura 1 - Educação: quantidade e qualidade no trabalho docente.



Fonte: Opinião (1976, p. 7).

Citando o professor Sérgio Guerra, presidente da Associação de Professores Licenciados do Brasil, que publicou na Tribuna da Bahia, o jornal transcreve: “o professor dá oito horas de aulas por dia, incluindo o sábado. Temos duas horas para a coordenação pedagógica nos colégios e mais quatro horas para tarefas complementares, como corrigir provas, planejar aulas” (OPINIÃO, 9/04/1976, p. 7). Esse primeiro trecho, sobre o perfil de um tempo de coordenação pedagógica é acrescido pela demarcação de uma falta:

No fim, trabalhamos 12 horas por dia. Como ouvir, por exemplo, falar em Mac Luhan? Que tempo temos para estudar? Como ter hábitos de leitura, estudos e pesquisa se nos falta tempo e dinheiro? Cada vez damos mais tempo ao Estado e menos ao aluno. Parece um paradoxo, mas o que preocupa atualmente é a quantidade e não a qualidade. A relação professor/aluno está cada vez mais anônima. [...] O professor já foi classe média, hoje é proletário mesmo, e com tendência a desaparecer (OPINIÃO, 9/04/1976, p. 7).

Em São Paulo, pouco depois, uma notícia sobre novas vagas para professores traz no discurso do governador o tempo destinado a “hora atividade”, que seria “aquela parcela da jornada dedicada a: participação no processo de coordenação pedagógica: tarefas relacionadas com o processo de preparação de aulas, material didático, avaliação do aluno e integração da escola com a comunidade” (JORNAL DA REPÚBLICA, 30/11/1979, p. 11). Já em Curitiba, no Paraná, a relação direta com a coordenação pedagógica pode ser observada nos critérios para as vagas preferenciais no vestibular da Universidade Federal do Paraná (UFPR), quando o interessado pela vaga deveria “apresentar documento oficial que prove possuir experiência pedagógica e, também, que exerça atividade de magistério ou o exercício da função de administrador escolar ou de supervisor escolar – direção ou coordenação pedagógica”, no mínimo por dois anos (DIÁRIO DO PARANÁ, 2/07/1978, p. 11). Percebe-se também a presença da coordenação pedagógica dentro de uma indicação da estrutura da gestão de uma escola, que abarcava a direção, a supervisão escolar e a coordenação, como um tripé indicado para a sustentação das orientações necessárias para docentes e estudantes.

A inclusão do profissional responsável pela coordenação pedagógica nas escolas estaduais paulistas foi feita pelo Decreto 7.709/1976; porém, Almeida (2013) pontua que bem antes dessa legislação já havia o desempenho desse profissional (como é possível observar nas publicações dos jornais), e que, apesar do Decreto, a coordenação pedagógica só foi incorporada aos poucos, com sua expansão para todas as escolas estaduais em 1996, a partir da Resolução SE 28/1996.

Domingues (2015) afirma que o cargo de coordenador pedagógico, aparece com a fusão dos cargos de assistente pedagógico e orientador educacional, o que mostra que parte da tarefa exercida hoje pelos coordenadores pedagógicos esteve prevista no sistema escolar associada a outras funções e outros cargos.

De algum modo, o sistema sempre criou uma forma de acomodar, entre as muitas tarefas desenvolvidas pelos profissionais da Educação (inspetores, supervisores, diretores, professores), atividades relativas à coordenação pedagógica que, por algum tempo, foi exercida genericamente por diversos educadores (DOMINGUES, 2015, p. 24).

Na década de 1990, a função da coordenadora pedagógica foi se disseminando pelas redes estaduais de ensino e mudando sua concepção, deixando de ser uma atividade técnica e burocrática, para ser uma prática intelectual, relacionada ao tempo histórico, às mudanças sociais e políticas e às experiências vivenciadas (DOMINGUES, 2015). Em contrapartida, Almeida (2013) apresenta um movimento inverso com três estilos de coordenação pedagógica na rede pública estadual de São Paulo: Coordenação de Vanguarda (anos 1960), Coordenação para Projetos Especiais (1970 a 1995) e Coordenação para todas as escolas da rede pública estadual (1996 a 2010), nas quais a primeira e a segunda, entre 1960 e 1995, mostravam que a coordenação era eminentemente pedagógica e na última, entre 1996 a 2010, a legislação foi limitando à atuação pedagógica a serviço da burocracia escolar (Quadro 11).

Quadro 11 - Estilos de coordenação pedagógica entre 1960 a 2010 na rede pública estadual paulista.

| Coordenação de Vanguarda (Anos 1960) | Coordenação para Projetos Especiais (1970 a 1995) | Coordenação para todas as escolas da rede pública estadual paulista (1996 a 2010) |
|---|--|--|
| <p>Renovação do cenário educacional</p> <p>A coordenação era eminentemente pedagógica.</p> <p>A qualidade do ensino era o principal alicerce para tais experiências.</p> <p>A coordenação pedagógica teve papel de destaque, porque planejava e dava suporte a esses laboratórios.</p> | <p>Recebimento de recursos humanos, materiais e de assistência técnica, que lhes permitia atuar com poucos desvios de função, embora isto ocorresse em quase todos os casos.</p> | <p>Expansão da coordenação para todas as escolas da rede.</p> <p>Foi um ganho, porém a expansão da coordenação não levou à expansão de recursos materiais e humanos.</p> <p>A função pedagógica, que deveria ser a principal, ficava em último lugar.</p> |
| <p>Exemplos de experiências:</p> <p>Colégio de Aplicação da USP – Uma escola da rede estadual foi destinada, em 1957, como Colégio de Aplicação, para os licenciandos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP realizarem estágios</p> <p>Grupo escolar: Ginásio Experimental Dr. Edmundo de Carvalho (Experimental da Lapa) – foi um espaço de experimentação educacional, com regimento que lhe permitia seleção, capacitação e avaliação de educadores diferenciada da rede em geral.</p> <p>Ginásios Vocacionais – com quase dez anos de duração (1962-1970), funcionou na Capital e em Batatais, Rio Claro, Americana, Barretos, São Caetano do Sul e foi extinto pelo Governo Militar.</p> | <p>Exemplos de projetos:</p> <p>Projeto para Escolas Carentes – a coordenação pedagógica vinha como recurso para torná-las mais eficazes, via planejamento das atividades.</p> <p>Ciclo Básico CB – nova proposta de alfabetização, com um professor coordenador em cada escola. O aspecto pedagógico era levado em conta em função da prioridade do Programa.</p> <p>Projeto Reestruturação técnico-administrativa e pedagógica do ensino de 1º e 2º graus da rede estadual, no período noturno (Projeto Noturno) – as escolas elaboravam suas propostas de melhoria, escolhiam um professor para a função de coordenador do projeto.</p> | <p>Exemplos de legislações:</p> <p>Resolução SE 28/1996 – “dispõe sobre o processo de designação de professor para exercer função de coordenação pedagógica nas escolas da rede estadual”)</p> <p>Resolução SE 76/1997 – estabelece sobre as atribuições, sendo a principal: atuar “no processo de articulação e mobilização escolar na construção do projeto pedagógico da unidade escolar”. Indicando-lhe um estilo de coordenação: a pedagógica. (Revogada em 2000)</p> <p>Resolução SE 28/1996 – profissional ficou conhecido por PCP (professor coordenador pedagógico).</p> <p>Resolução SE 35/2000 – profissional ficou conhecido por PC (professor coordenador),</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>Projeto CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) – visando oferecer excelência na formação de professores de pré-escola até a 4ª série do 1º grau, a coordenação foi eminentemente pedagógica.</p> <p>No Projeto Escola Padrão – visando transformar a escola pública em um padrão de qualidade, cabia ao coordenador coordenar todos os projetos desenvolvidos pela escola.</p> | <p>destituído de sua função antes estipulada: pedagógica</p> <p>Resolução SE 88/2007, institui a coordenação por segmentos. O PC ficou colocado quase que como agente controlador, o que limitou sua atuação pedagógica a serviço da burocracia escolar.</p> |
|--|--|--|

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir de Almeida (2013).

Hoje a coordenação pedagógica tem seu respaldo legal e suas atribuições elencadas em regimentos, o que representa a importância da sua função social nas unidades escolares. Conhecer como uma função/profissão surgiu e como ela está acontecendo é questão importante para a construção da identidade profissional. Quando uma professora escolhe ser coordenadora pedagógica, precisa compreender a constituição dessa função, para gerar, conforme pontua Oliveira (2019, p. 47), “o sentimento de pertencimento a determinado grupo social”, tendo o “conforto para partilhar crenças, costumes, representações, sentimentos e ações, interiorizando os papéis sociais dentro do grupo, proporcionando, assim a efetivação da construção da identidade profissional”.

Dessa forma, neste capítulo é apresentado o trabalho da coordenadora pedagógica, com uma breve contextualização histórica e legislativa, os fatores que perpassam as ações da coordenadora e sua função na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Este capítulo se divide em três subitens discursivos: a constituição da coordenação pedagógica no DF; normas e legislações pertinentes; e o processo de escolha da coordenadora pedagógica. Desta forma, ressalta-se que é de suma importância compreender a constituição da função como garantia histórica, compreender as documentações que a respaldam e conseguir materializá-las no dia a dia da unidade escolar.

2.1 Constituição da coordenação pedagógica no Distrito Federal

Para delinear a constituição da coordenação pedagógica no Distrito Federal (DF) é preciso, primeiramente, conhecer a formação do DF como território. De maneira sucinta, o DF

é um *quadradinho*²⁰ localizado no centro-oeste do Brasil, onde situa-se Brasília, a Capital da República Federativa do Brasil, que foi inaugurada em 1960 com a mudança da capital que antes era no Rio de Janeiro.

Os registros históricos apontam que os primeiros grupos que aqui se instalaram eram compostos em sua maioria por operários e funcionários desacompanhados. Posteriormente, em 1957, foram chegando mais famílias, com crianças, e assim aumentando a demanda por instituições escolares, segundo Viviane Pinto, Fernanda Müller e Juarez Anjos (2018). Essas pessoas começaram a compor diversos agrupamentos em torno da área central, denominados de Cidades-Satélites²¹. Pinto, Müller e Juarez (2020, p. 304) citam Ferreira e Costa (2007) afirmando que “as cidades ‘satélite’ já estavam previstas no plano urbanístico de Brasília como áreas de ampliação da cidade. No entanto, [...] elas começaram a aparecer antes que Brasília fosse inaugurada, para que os migrantes que trabalhariam na construção da cidade se instalassem”. Atualmente, as Cidades-Satélites transformaram-se em Regiões Administrativas (RAs).²²

Antes da criação da capital já haviam unidades escolares no estado de Goiás, que foram incorporadas ao DF, mas como o número de habitantes estava crescendo, havia a necessidade da criação de novas unidades e, conseqüentemente, de um sistema de ensino (DISTRITO FEDERAL, 2021b). O Plano de Construções Escolares foi elaborado por Anísio Teixeira, com uma proposta de implantar centros de referências em educação concomitantemente com o plano urbanístico, fundamentado no acesso irrestrito à educação pública de qualidade, que abrangesse desde a educação pré-escolar até a universidade, de maneira que fosse, além do acompanhamento do crescimento de uma nova cidade, a realização de uma utopia educativa (PINTO; MÜLLER; ANJOS, 2020).

Esse projeto teve início com a construção de unidades escolares nas quadras residenciais do Plano Piloto²³, área central de Brasília, local que foi se consolidando ao longo do tempo

²⁰ Devido ao seu território ter um formato quadrilátero. Silva (2018) afirma que para a criação da nova capital foram realizados estudos por meio da Comissão Exploradora do Planalto Central (jun. 1892 – jan. 1893), chefiada por Louis Cruls, cujo método de determinação das fronteiras utilizado foi o de uma figura geométrica regular. Essa era uma solução mais prática, para evitar “qualquer problema de discussão das fronteiras do novo distrito federal dentro de outros estados da Federação” (SILVA, 2018, p. 236).

²¹ Segundo o Dicionário Online de Português (2020) cidade-satélite quer dizer “cidade que se localiza nos arredores de uma metrópole” e etimologicamente “deriva da junção de cidade, do latim *civitas, civitatis*, com o sentido de conjunto de cidadãos, com a palavra satélite, do latim *satelles, itis*, significando na astronomia secundário”. Assim, as cidades-satélites foram compostas por agrupamentos de pessoas que habitavam nos arredores da capital.

²² São 33 Regiões Administrativas (RAs) em dezembro de 2022.

²³ “O projeto inicial de Brasília – chamado de Plano Piloto –, de autoria de Lúcio Costa (1902-1998), possui, em sua planta, o formato de uma cruz com os braços arqueados, dando-lhe, por essa razão, a aparência de um avião. O que seria a base da cruz ou o corpo do ‘avião’ denomina-se Eixo Monumental ao passo que os braços ou ‘asas’,

como moradia para as pessoas com maior poder aquisitivo²⁴. No que se refere à Educação Infantil, que é a etapa foco desta dissertação, as instituições estavam concentradas nessa área central. Entre o final dos anos 1950 e 1980, foram construídos 18 Jardins de Infância (nove na Asa Sul e cinco na Asa Norte), apenas outros quatro foram criados para além dos limites do Plano Piloto (PINTO; MÜLLER; ANJOS, 2018). Somente posterior a esse período foram sendo criados Jardins de Infâncias nas outras RAs, ora construídos para tal, ora originalmente estruturados em escolas classes e depois regulamentados como Jardins de Infância (DISTRITO FEDERAL, 2021b; SEEDF 2022a; 2022b)²⁵.

Assim, é visível as diferenças entre a localidade planejada e as cidades-satélite, onde as instituições de Educação Infantil públicas foram mantidas quase que exclusivamente no Plano Piloto durante mais de duas décadas (PINTO; MÜLLER; ANJOS, 2018). E essas desigualdades se perduram até hoje, como aponta a pesquisa de Pinto, Müller e Anjos (2018), a qual demonstra que, apesar da renda da população do DF ser superior à média nacional, as desigualdades se destacam dentro das RAs, como na região do Plano Piloto (RA I), onde a renda domiciliar média mais alta representa quatro vezes a média do DF.

De forma geral, no Brasil, durante o período de concepção e inauguração de Brasília, o atendimento educacional às crianças em idade pré-escolar ainda não era entendido como uma demanda do campo da educação, mas, sobretudo, como uma política de assistência social. Esse ideal, arraigado na sociedade brasileira, foi de certo modo rompido no projeto educacional desenvolvido por Anísio Teixeira para a nova capital, pelo menos no que se refere aos Jardins de Infância. Todavia, a pouca atenção a uma definição mais clara do modelo de educação a ser ali efetivada às crianças de quatro a seis anos pode ter dado margem para que as mesmas contradições observadas na educação da infância brasileira à época – uma educação de improviso, em espaços remanescentes e aquém da demanda – se manifestassem na constituição da Educação Infantil em Brasília, subvertendo, assim, parte da dimensão inovadora do plano educacional pensado para a capital brasileira nos anos 1960. A utopia educativa que vimos até aqui se tornou uma distopia (PINTO; MÜLLER; ANJOS, 2020, p. 301).

A organização educacional da época foi sendo estruturada com a criação provisória de uma comissão para administrar a educação, a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB), em 1959. Em 1960 foi criada a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) para executar a política educacional do DF, que passou a ser vinculada à Secretaria de Educação e Cultura em 1964. Posteriormente, em 1999, a FEDF foi extinta e a

inicialmente nominados setores Sul e Norte, foram aos poucos batizados de Asa Sul e de Asa Norte” (PINTO; MÜLLER; ANJOS, 2020, p. 296).

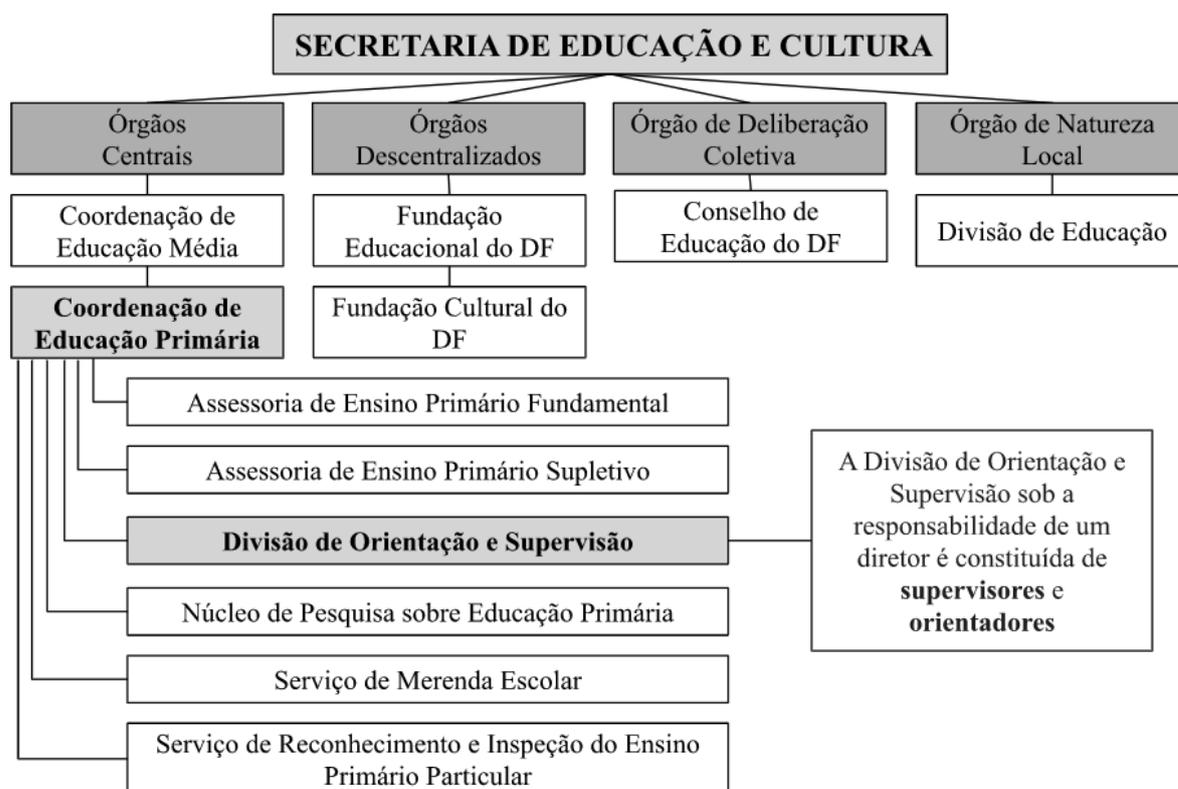
²⁴ Renda domiciliar per capita de R\$7.051,56. (CODEPLAN, 2022).

²⁵ Ver Apêndice C.

Secretaria de Educação do Distrito Federal assumiu a área educacional²⁶ (REIS; CORDEIRO, 2021).

É possível localizar a atuação dos coordenadores pedagógicos, nessa época, dentro da estrutura da Secretaria de Educação e Cultura pela Figura 2, na qual a Divisão de Orientação e Supervisão estava atrelada à Coordenação de Educação Primária (CEP).

Figura 2 - Estrutura da Secretaria de Educação e Cultura em 1965.



Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir de Distrito Federal (1965; 1966).

Dentre as competências da CEP se destacam: a promoção da “escolarização de nível primário das crianças em idade escolar obrigatória, e **supletivamente** a daqueles que ultrapassarem ou ainda não atingiram a faixa de obrigatoriedade” e a promoção “do aperfeiçoamento de professores e administradores escolares” (DISTRITO FEDERAL, 1965, art. 3º, p. 6444, grifos nossos). Assim, é possível visualizar que a Educação Infantil ainda não tinha seu papel de destaque (até porque ela só passou a fazer parte da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, trinta e um anos depois), o foco dado

²⁶ A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal possui atualmente 14 Coordenações Regionais de Ensino (CREs), algumas englobam mais de uma RA. (SEEDF, 2022a).

à educação da época era com a alfabetização e com o aperfeiçoamento de professores que atuavam nesta etapa.

Neste cenário, a coordenação pedagógica aparece na Divisão de Orientação e Supervisão na função do Orientador de Ensino Primário, cuja competência vem descrita no Regimento da Secretaria de Educação e Cultura do DF de 1966:

- a) orientar os professores no planejamento, execução e avaliação das atividades da classe;
- b) introduzir técnicas modernas de trabalho;
- c) observar a aplicação de métodos e processos com vistas ao aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem;
- d) elaborar provas objetivas a fim de avaliar o currículo, bem como a extensão de sua aplicação nas escolas;
- e) estudar os casos de desajustamento de alunos com os respectivos professores, sugerindo-lhes as medidas adequadas;
- f) prestar assistência técnica, quando solicitada, aos concursos ou programas infantis promovidos pela imprensa falada, escrita ou televisionada;
- g) Elaborar instruções e roteiros sobre a direção da aprendizagem;
- h) colaborar com todos os órgãos da Coordenação em assuntos relacionados com a sua especialização (DISTRITO FEDERAL, 1966, art. 8^a, §3^o).

Além da orientação e do acompanhamento pedagógico, suas competências estavam voltadas para o monitoramento e a fiscalização do trabalho docente, para o trabalho técnico e para a garantia de qualidade na educação. À época, já se visualizava altos índices de reprovação e evasão escolar (PIRES, 2014) e algumas pesquisas²⁷, que tratam sobre o histórico da coordenação pedagógica no Distrito Federal, demonstravam sua importância para a qualidade da educação na alfabetização. Assim, essas pesquisas apresentam o surgimento do Orientador de Ensino na Coordenação de Educação Primária (CEP), o Projeto ABC, que deu origem à criação e implantação dos ciclos de alfabetização nas escolas públicas do Distrito Federal, sob a denominação de CBA (Ciclo Básico de Alfabetização), o *horário complementar* nos Centros de Alfabetização²⁸, dentre outras propostas.

Com essa essência de *formação continuada* para professores alfabetizadores, a coordenação pedagógica foi sendo implementada no Distrito Federal. Os registros históricos permitem observar sua evolução com as publicações no jornal Correio Braziliense, que foi o primeiro jornal de Brasília, e as publicações no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF), com leis, instruções e portarias.

²⁷ Rosana Fernandes (2007), Elisângela Mundim (2011), Josimara Xavier (2015), Danyela Medeiros (2017), Livia Oliveira (2019), Rosângela Nascimento (2020) e Lucineide Lobo (2021).

²⁸ Cada Região Administrativa tinha um centro de alfabetização, que era uma escola onde os professores tinham mais tempo de estudo e que davam orientações pedagógicas aos professores de outras escolas, numa espécie de “aula de demonstração”, com foco nas propostas pedagógicas defendidas pela SEEDF. Nos Centros de Alfabetização, os professores tinham somente 20h semanais de regência e 20h de estudo e preparação dos encontros de formação. (PIRES, 2014).

Havia na Secretaria de Educação, na década de 1960, o Centro de Orientação Pedagógica (COP), onde professores do quadro desenvolviam ações para suprir lacunas na educação com o lançamento de livros didáticos (CORREIO BRAZILIENSE, 1966a), colaboração na aprovação de cursos de alfabetização de adultos e adolescentes (CORREIO BRAZILIENSE, 1966b), organização de encontro de Delegadas Regionais de Ensino, no Museu do Estado em Goiânia (CORREIO BRAZILIENSE, 1966c), reformulação de cartilha para o ensino primário, ação conjunta para a instalação de aproximadamente cem classes de alfabetização de adultos e promoção de cursos para aperfeiçoamento e professores da 1ª série primária (CORREIO BRAZILIENSE, 1969).

A atenção dada ao coordenador da Educação Infantil na época começa a ser considerada na Portaria “N”, nº 29/67-SEC, que dispôs sobre o trabalho de orientação pedagógica aos professores nos estabelecimentos de ensino pré-primário, além das unidades escolares primárias, das unidades de zona rural e dos cursos supletivos noturnos. Porém, enquanto nas unidades de ensino primário estabeleceram-se dois orientadores por unidade escolar (ou mais dois, se o estabelecimento possuir mais de 16 turmas), nos Jardins de Infância a portaria não especifica e deixa a cargo da CEP baixar normas especiais para essa etapa. A portaria determina que “a sede do serviço de orientação Pré-primária será no Jardim da Infância ‘21 de abril’, considerado experimental para efeito do trabalho”; e que “o orientador de Jardim orientará todas as atividades próprias desse nível” (DISTRITO FEDERAL, 1968a, art. 9-10).

A referida portaria também apresenta no artigo 6º que a carga horária do orientador será a mesma do professor primário, sendo quatro horas semanais destinadas para reuniões com técnicos da CEP; além disso, o horário de trabalho na unidade escolar será estabelecido pelo diretor, de forma que todos os professores sejam atendidos pelo orientador. Com relação à habilitação para a atuação, “a Coordenação de Educação Primária deverá entender-se com os órgãos competentes, no sentido de promover cursos que habilitem orientadores de ensino” (DISTRITO FEDERAL, 1968a, art. 20). Assim, é instituído o Curso de Orientação de Educação Primária e Pré-primária na Portaria “N”, nº 37/68-SEC, com o “objetivo preparar professores especializados em técnicas de direção de aprendizagem para orientação de métodos e processos de ensino na escola primária e pré-primária do Sistema de Educação do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 1968c, art. 1º). O curso foi pensado com duração de dois anos, em regime integral no primeiro ano e estágio supervisionado nas unidades escolares da CEP no segundo ano. O professor cursista era dispensado da regência de classe, em condição de bolsista com os direitos de seu cargo.

Previamente, a seleção era estabelecida “entre pessoal qualificado, enquanto não se regularizem as condições de acesso ao quadro próprio da Prefeitura do Distrito Federal, propondo, inclusive, as condições de estágio previsto no art. 9º, § 4º, do Decreto ‘N’ 481 de 14 de janeiro de 1966” (DISTRITO FEDERAL, 1968a, p. 7, art. 21). O suprimento de orientadores qualificados contava com a indicação da Coordenação de Educação Primária de professores primários, sem prejuízo de suas atribuições, para trabalhar em horas extraordinárias de trabalho (DISTRITO FEDERAL, 1968a). Posteriormente foi aprovado o regulamento do concurso de Orientadores de Ensino Elementar, na Portaria nº 25/1970, em que os orientadores, portadores de diploma que os habilitassem a exercer a função, seriam lotados por concurso de remoção e lotação (DISTRITO FEDERAL, 1970, p. 12).

O Decreto “N” nº 756, de 14 de maio de 1968, definiu as especificações das classes dos Quadros de Pessoal do Serviço Civil do Distrito Federal. No grupo ocupacional do Magistério as classes apareceram divididas em níveis²⁹ e depois para cada função foi descrita sua natureza de trabalho, as tarefas típicas, a qualificação necessária e a forma de provimento, no caso do Orientador de Ensino Elementar era:

NATUREZA DO TRABALHO

Orientação pedagógica e assistência técnica a professores de ensino primário ou pré-primário; organização de currículos; análise objetiva de processos de ensino e seleção de métodos a serem adotados.

TAREFAS TÍPICAS

Orientar professores quanto ao desenvolvimento de programas, métodos e processos de ensino, verificando, em reuniões e visitas às classes, as atividades por eles desenvolvidas; recomendar e apreciar programas e planos de aula; promover reuniões periódicas com dirigentes e docentes do estabelecimento, para discussão e estudo de problemas psico-pedagógicos e debates de assuntos correlatos às atividades docentes; participar na elaboração e aplicação de provas para verificação de aproveitamento de alunos; colaborar na seleção de livros apropriados aos alunos; elaborar material pedagógico e ilustrativo do ensino; incentivar e orientar a organização e funcionamento de instituições escolares; avaliar o trabalho dos docentes do estabelecimento; estudar os casos de desajustamentos dos alunos com os respectivos professores sugerindo-lhes as medidas adequadas; prestar assistência técnica, colaborando com órgãos da educação em assuntos de sua especialização; executar tarefas afins, quando o serviço o exigir.

QUALIFICAÇÃO NECESSÁRIA

Haver completado o curso de Administração Escolar de grau primário ou de Orientador.

REQUISITO LEGAL

Ser portador de diploma de Professor do Ensino Elementar de Administração Escolar ou de Orientador de grau primário, com duração mínima de 1 ano, expedido por instituto de educação oficial ou reconhecido e registrado na Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal.

²⁹ 22 - Técnico de educação III; 21 - Técnico de educação II; 20 - Técnico de educação I; 19 - Professor de Ensino Médio, Orientador de Ensino Médio, Inspetor de Ensino Médio, Professor de canto orfeônico e Professor de educação física; 18 - Orientador de Ensino Elementar e Diretor de Escola Elementar; 16 - Professor de ensino especializado e Professor de práticas educativas; 15 - Professor de Ensino Elementar e Inspetor de Ensino Elementar; 13 - Preparador de aulas práticas e Professor de ofício. (DISTRITO FEDERAL, 1968b, p. 18).

FORMA DE PROVIMENTO

Por concurso público ou provas ou pelo sistema de acesso entre os ocupantes da classe de Professor do Ensino Elementar (DISTRITO FEDERAL, 1968b, p. 20, grifos nossos).

As atribuições do então Orientador de Ensino Elementar eram diversas: orientar professores, elaborar material, sugerir medidas para os desajustamentos dos estudantes, prestar assistência técnica e outras. Além da quantidade de tarefas, os professores, assim como os orientadores, ainda sofriam com o desvio de função, é o que trata o Jornal Correio Braziliense (1972) sobre a proibição de exercer algum cargo burocrático na secretaria do estabelecimento, limitando o exercício de atividades regulares à regência de classe, à coordenação pedagógica e à direção ou vice direção do estabelecimento.

Mas, em 1971, começa a aparecer a denominação *coordenador pedagógico* em cursos para cargos técnicos-administrativos no Ensino Médio, como mostra o Edital 01/06/71 do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio – Convênio SEC-PREMEM (DISTRITO FEDERAL, 1971). As reportagens do jornal Correio Braziliense também vão revelando as ações relacionadas à coordenação pedagógica, como é visto em uma notícia em 1975 sobre a “II Feira da Criatividade Infantil”, que seria organizada pela Assessoria da Direção do Departamento de Coordenação Pedagógica da Secretaria de Educação, em que os coordenadores iriam lançar oficialmente a ideia original da Feira da Criatividade para todo o país. Na matéria, o evento iria ocorrer na semana da criança com “o hino das cirandas do nosso folclore e oferecendo, aos adultos, as mais belas mensagens de amor, ternura e imaginação, que só as crianças são capazes de oferecer” (CORREIO BRAZILIENSE, 1975, p. 13).

Em 1986, o jornal trata sobre a 1ª Jornada Pedagógica dos Diretores da Rede Oficial de Ensino apontando as falhas nas unidades escolares rurais, que enfrentavam, dentre outros problemas, a distância dos estabelecimentos, “impossibilitando uma segura orientação e coordenação pedagógica” (CORREIO BRAZILIENSE, 1986a, p. 22). Nesse mesmo ano, o jornal noticiou a Jornada Pedagógica para os professores regentes de classe da rede, pois foi considerada prioritária a participação dos professores nas mudanças curriculares, na discussão sobre a política educacional no DF e na elaboração do Plano de Educação para o quadriênio 1987-1990. Um dos pontos a ser analisado no plano era a coordenação pedagógica nas unidades escolares “como um instrumento de melhoria da qualidade do ensino e como recurso indispensável à implantação das propostas curriculares” (CORREIO BRAZILIENSE, 1986b, p. 13).

Com o Plano Quadrienal de Educação, a proposta foi a reformulação do ensino supletivo, mas outras medidas já foram aplicadas, em 1987, e inseridas no plano, como: a

fixação dos planos de carreira da FEDF, o regime de tempo integral nas escolas normais e a implementação da coordenação pedagógica (CORREIO BRAZILIENSE, 1987a), mas já se admitia a falta de recursos para viabilizar os projetos (CORREIO BRAZILIENSE, 1987b). Em entrevista, Maria José Cunha fala sobre a modernização pedagógica nas unidades escolares:

Ela terá como princípio a melhoria da qualidade de ensino. Pensar em coordenação pedagógica dentro da escola é defender a integração dos professores, a partir de uma metodologia, a reformulação dos currículos. Vamos procurar repensar a escola dentro de uma unidade didático-pedagógica. Isso vai fazer com que durante o ano de 1988, provavelmente com uma ação incisiva da própria escola, tenhamos um processo de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das unidades. Este processo vai envolver a comunidade, na interferência que ela deve ter no currículo escolar, professores e coordenadores pedagógicos (CORREIO BRAZILIENSE, 1987b, p. 22).

Uma legislação importante para o percurso da coordenação pedagógica foi a Lei nº 66 de 18 de dezembro de 1989 (DISTRITO FEDERAL, 1989), que criou a Carreira Magistério Público do Distrito Federal e fixou cargos e empregos, além de tratar do percentual mínimo (20%) da carga horária do professor para as atividades de coordenação pedagógica, no artigo 8º § 3º. Essa carga horária foi ampliada gradativamente para os professores coordenarem e para o exercício dos coordenadores (que a princípio não estavam em todas as unidades escolares e quando estava dividida-se entre ser regente em um turno e coordenador em outro). Na década de 1990, as mudanças nas normas para a coordenação pedagógica na Rede Pública de Ensino continuaram acontecendo, como pode ser vista no próximo subtópico.

2.2 A função e seu arcabouço normativo

A partir do Quadro 12 é possível fazer algumas análises sobre o que foi estabelecido nas legislações publicadas no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) para a coordenação pedagógica no DF. Um ponto importante é sobre a distribuição da carga horária como garantia do espaço-tempo da coordenação pedagógica. Como é o caso da Instrução nº 386/1991 (DISTRITO FEDERAL, 1991), que apresentou a carga horária para os professores (32h regência e 8h coordenação, item II do anexo) e a distribuição da carga horária dos coordenadores pedagógicos (item 5.7 do anexo) obedecendo aos critérios das “Normas de Coordenação Pedagógica” vigentes, sem especificá-las. Também afirmou a prioridade de assegurar a presença do professor em sala de aula (item VI do anexo) em detrimento da coordenação pedagógica. Ainda havia pouca importância dada à coordenação pedagógica nesta norma. Somente na Instrução nº 536/1995 (DISTRITO FEDERAL, 1995a), quatro anos depois, é sinalizada a prioridade de assegurar a existência do coordenador em nível local (nova redação ao item VI da Instrução nº 386), além disso, a Instrução nº 536/1995 adiciona a carga horária

do coordenador pedagógico que não estava incluso na instrução anterior, com 20h em regência de classe e 20h na coordenação pedagógica.

Quadro 12 - Normas da coordenação pedagógica no Distrito Federal.

| NORMA | DATA | PUBLICAÇÃO | DISPÕE SOBRE | APRESENTA | IMPORTÂNCIA DADA AO COORDENADOR |
|------------------|-------------|----------------------------|---|---|---|
| Instrução nº 386 | 21/11/1991 | 25/11/1991 DODF p. 21 | Distribuição de carga horária | Carga horária do professor de 40h: 32h regência 8h coordenação | VI Anexo – Será prioridade, para o Sistema de Ensino Oficial do Distrito Federal, assegurar a presença do professor em sala de aula; assim, condicionar-se-á a indicação do coordenador pedagógico dos níveis local, intermediário e central a situação <u>de que nenhuma sala de aula esteja sem professor nos estabelecimentos de ensino.</u> |
| Instrução nº 536 | 03/11/1995 | 06/11/1995 DODF p. 3 | Altera a Instrução 386 | Adite-se ao quadro da carga horária de 40h: 20h regência e 20h coordenação (Coord.) | Será prioridade para o Sistema de Ensino Oficial do Distrito Federal, assegurar a existência do Coordenador Pedagógico no nível local, <u>sendo indispensável o exercício da coordenação pedagógica à atividade de regência de classe, com todos os direitos e vantagens do regente de classe.</u> |
| Instrução nº 546 | 10/01/1996 | 15/01/1996 DODF p. 412 | Normas de coordenação pedagógica dos Cadernos da Escola Candanga | Organização de 20% da carga horária semanal para atividades de coordenação | - |
| Instrução nº 642 | 15/10/1997 | 18/12/1997 DODF p.10536 | Estabelece critérios para modulação da Coordenação Pedagógica para o ano letivo de 1998 | Quantitativo de coordenadores para as <i>Escolas com Fases de Formação</i> (coordenador com 25h de trabalho pedagógico coletivo e 15h dedicadas aos alunos) e <i>Escolas Seriadas</i> | - |
| Instrução nº 687 | 03/12/1998 | 07/12/1998 DODF p. 12 | Normas referentes ao processo de coordenação pedagógica nos níveis local, intermediário e central | Diferença da carga horária, dinâmica de organização e modulação entre <i>Escolas com Fases de Formação</i> e <i>Escolas Seriadas</i> . | Será prioridade para o Sistema Público de Ensino do Distrito Federal, <u>assegurar a existência do coordenador pedagógico em nível local, intermediário e central.</u> |
| Instrução nº 725 | 03/ 12/1999 | 07/12/1999 DODF p. 11 | Revoga a Instrução 687/98. Aprova as normas de Coordenação Pedagógica nos | Retira as diferenças entre as <i>Escolas</i> e organiza a modulação por etapas da educação | A função de Coordenador ficará <u>sujeita a inexistência de carência</u> , na área de atuação do professor indicado, no Estabelecimento de Ensino. |

| | | | | | |
|------------------------|------------|--------------------------|---|---|---|
| | | | níveis local, intermediário e central. | | |
| Portaria nº 495 | 22/11/2001 | 26/11/2001 DODF p. 17 | Dispõe sobre critérios para distribuição de carga horária | Carga horária do professor de 40h: 25h regência 8h coordenação 7h sala de leitura/reforço/projetos específicos | - |

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir de Distrito Federal (1991; 1995; 1996; 1997; 1998; 1999; 2001, grifos nossos).

A questão da prioridade em assegurar o professor em sala é uma questão que se estende até os dias atuais, pois é comum surgirem portarias inserindo ou retirando a obrigatoriedade de o coordenador pedagógico entrar em sala de aula para substituir professores. Aliado a isso, também é possível relacionar a questão dos professores em regime de contrato temporário para suprir certas carências, o que será tratado mais adiante, no 3º capítulo.

Em 1996 a coordenação pedagógica avançou com a Instrução nº 546, de 10 de janeiro de 1996, que aprovou “as normas de coordenação pedagógica constantes do documento Cadernos da Escola Candanga” (DISTRITO FEDERAL, 1996, p. 412). São cadernos com as temáticas: Uma lição de Cidadania; Coordenação Pedagógica; Projeto Político Pedagógico; Fases de Formação, dentre outros. É pertinente aqui retomar que a Escola Candanga³⁰ foi uma proposta educacional, referenciada pelo Plano Quadrienal de Educação do DF (1995-1998), que defendia “um currículo baseado na concepção de um ser humano ativo, cujo pensamento é construído em um ambiente histórico e social” (DISTRITO FEDERAL, 1995b, p. 14) e tinha “como princípio resgatar a utopia pioneira e mestiça que esteve presente na origem da cidade” (DISTRITO FEDERAL, 1995b, p. 7).

Nessa proposta, a coordenação foi concebida como um momento fundamental de constituição da ação coletiva, de reflexão e troca de conhecimentos. O caderno destinado à coordenação pedagógica apresentou a modulação para a 1) Educação Infantil, ensino regular e ensino supletivo; 2) Ensino Especial e 3) Ensino Rural; nos níveis: local, intermediário e central. A coordenação em nível local destinou um coordenador em cada unidade escolar com até 20 professores por turno (detalhe para o quantitativo de professores e não de turmas como na atual legislação), acima de 20 professores mais um coordenador. Devendo a coordenadora reunir-se com todos os professores nos dias de coordenação constantes no quadro da Instrução nº 546,

³⁰ “Candango, palavra de origem africana, que no Brasil denominava os mestiços trabalhadores pobres e sem especialização, em Brasília deu nome aos anônimos construtores de utopia, vindos dos quatro cantos, mescla de muitos sotaques, caldeirão de muitas culturas” (FEDEF, 1997, p. 8).

com 50% da coordenação mensal de caráter interdisciplinar – com a discussão de temas comuns sobre o projeto político pedagógico da unidade escolar – e os outros 50% destinados à encontros dentro de cada área – com capacitação, troca de experiências e metodologia com os pares (FEDF, 1996) (Quadro 13).

Quadro 13 - Coordenação pedagógica no ensino regular pela Instrução nº 546/1996.

| NO ENSINO REGULAR DIURNO/NOTURNO Educação Infantil, 1º e 2º Graus | |
|--|---|
| DIAS DA SEMANA | ÁREA DE ATUAÇÃO |
| Segunda-feira | Dinamização, Ensino Religioso, Práticas de Trabalho, Educação Artística, Metodologia da Educação Artística. |
| Terça-feira | Matemática, Física, Metodologia da Matemática, Estágio de Magistério, Didática Geral, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau e Prática de Ensino/Estágio, Alfabetização (1ª série), Pré-Escola 3º período. |
| Quarta-feira | Português, LEM, Metodologia da Linguagem, Creche Maternal, Pré-Esc. 2º período. |
| Quinta-feira | Alfabetização (2ª série), 3ª série do 1º grau, Ciências Físicas e Biológicas/Programa de Saúde, Educação Física, Psicologia, Metodologia da Iniciação às Ciências, Fundamentos Biopsicológicos. Pré-Esc. 1º período, Creche Berçário. |
| Sexta-feira | 4ª série, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Filosofia da Educação, Metodologia de Estudos Sociais, Fundamentos Sócio-Histórico-Filosóficos, Sociologia da Educação, História da Educação. |

Nota: A coordenação pedagógica das Escolas Parque será realizada na segunda-feira.

Fonte: Distrito Federal (1996, p. 412) – Reconstruído pela autora, cópia do original no Anexo C.

Nota-se, pelo quadro, que a Educação Infantil consta no mesmo local que o 1º e 2º Graus, tornando-se difícil definir o que é específico de cada etapa, além de não ficar claro se o dia da semana era destinado para planejar tal disciplina ou se o dia da semana era para a disciplina específica de cada professor.

O perfil do coordenador definido pelo caderno da *Escola Candanga: Coordenação Pedagógica* salienta “a liderança, a criatividade, o empreendimento, o conhecimento teórico-metodológico, o bom relacionamento interpessoal, bem como ser integrante da carreira magistério, cumprindo carga horária de 40 horas” (FEDF, 1996, p. 16). Além disso, era esperado que a coordenação fosse utilizada para o planejamento e execução das atividades escolares e, fundamentalmente, para acompanhar e avaliar os avanços e recuos do projeto político-pedagógico da unidade escolar (FEDF, 1996).

Assim, com a Escola Candanga nasceu a jornada ampliada, os estudantes deixaram de ter 4h de aula diária e passaram a ter 5h de aula. E os professores, que tinham duas turmas, passaram a ter uma turma, totalizando 25h de regência e 15h de coordenação semanalmente. Porém, a jornada ampliada foi implementada de maneira gradativa, com adesão de algumas unidades escolares nas turmas de alfabetização, consolidando-se em toda a rede somente no ano

de 2000, como apresentam os trabalhos de Fernandes (2007), Mundim (2011), Pires (2014), Xavier (2015), Medeiros (2017), Oliveira (2019) e Lobo (2021).

Outro marco importante foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que avançou no que tange à valorização dos profissionais da educação e à formação continuada em todo o país, de modo a garantir:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI – condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, art. 67).

Como em 1997 ainda não havia uniformidade no horário da coordenação pedagógica e no quantitativo de coordenadores, as legislações apresentavam cargas horárias diferentes para as unidades escolares, como é o caso das ‘Escolas com Fases de Formação’ e/ou ‘Turmas de Reintegração’. Ainda na proposta da Escola Candanga, nessas unidades escolares, as séries deixariam de existir e seriam implantadas ‘Fases de Formação’ (1º fase – 6, 7 e 8 anos; 2º fase – 9, 10 e 11 anos; 3º fase – 12, 13 e 14 anos; e 4º fase – 15, 16 e 17 anos) em que se respeitaria o processo de cada estudante, de modo a superar as discontinuidades da seriação; as ‘Turmas de Reintegração’ seriam de estudantes que não apresentam desenvolvimento global para cada fase (FEDF, 1996; FEDF 1998).

Essas unidades teriam direito ao coordenador pedagógico de 40h semanais a partir de 10 turmas, com 25h de trabalho pedagógico organizadas com o coletivo da unidade escolar e 15h dedicadas aos alunos, diferentemente das ‘Escolas Seriadas’ (Jardins de Infância, 1ª a 8ª séries e 2º grau), em que até 7 turmas, por turno, não haveria o coordenador, a coordenação pedagógica ficaria a cargo da direção da unidade escolar e do coletivo; e com mais de 7 turmas, por sua vez, teria um coordenador pedagógico de 20 horas, conforme apresenta a Instrução nº 642/1997.

A Instrução nº 687/1998 (DISTRITO FEDERAL, 1998) dispôs sobre as normas referentes ao processo de coordenação pedagógica nos níveis local, intermediário e central, com descrição da *concepção*, da *equipe de articulação* e do *coordenador pedagógico* (com suas atribuições; escolha em nível local; critérios e estratégias; e distribuição da carga horária), o *quantitativo de coordenadores* por estabelecimento e a *organização semanal* da coordenação pedagógica. Também se distinguiu esses quesitos para as ‘Escolas com Fases de Formação’ e para as ‘Escolas Seriadas’ (Quadro 14).

Quadro 14 - Diferença entre as Escolas com fases de formação e Escolas seriadas, baseada na Instrução nº 687/98.

| | Escolas com fases de formação | Escolas seriadas |
|---|---|---|
| Quantitativo de coordenadores | <p>Coordenador de 40h</p> <ul style="list-style-type: none"> ● de 06 a 16 turmas – 01 coordenador ● de 17 a 32 turmas – 02 coordenadores ● de 33 a 48 turmas – 03 coordenadores ● 49 ou mais turmas – 04 coordenadores | <p>Coordenador de 20h</p> <ul style="list-style-type: none"> ● de 06 a 16 turmas por turno – 01 coordenador ● de 17 a 32 turmas por turno- 02 coordenadores ● 33 ou mais turmas por turno – 03 coordenadores |
| Carga horária do coordenador | 30h atividades de coordenação pedagógica e 10h em atividades de laboratório de aprendizagem | 20h atividades de coordenação e 20h de regência de classe. |
| Organização | Baseada nos princípios: desenvolvimento global do ser humano; trabalho coletivo dos profissionais da escola; e a organização flexível do trabalho pedagógico. | Reunir-se com todos os professores nos respectivos dias de coordenação, ficando estabelecido que 50% da coordenação mensal será de caráter interdisciplinar e se destinará à discussão de temas comuns, acerca da construção do projeto político-pedagógico da escola. Os 50% restantes de coordenação serão destinados a encontros dentro de cada área/série, seja de capacitação, seja de socialização de experiências e metodologias entre os pares. |
| Carga horária de coordenação dos professores | 15 horas semanais de coordenação pedagógica, organizadas em 5 momentos de 3 horas cada. | [a Instrução não deixa claro a carga horária para professores das escolas seriadas] |
| Disposições Gerais | Os professores terão pelo menos 1h30 de intervalo entre o período de regência e o período de coordenação. | Os horários de início e término da coordenação pedagógica serão sempre os horários de início e término do turno. |

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir de Distrito Federal (1998).

A partir do quadro, nota-se que as escolas seriadas ainda contavam, em 1998, com o coordenador que atuava em regência de classe (20h) e em coordenação (20h), sem poder se dedicar exclusivamente para uma das duas funções. Além disso, a organização semanal da coordenação era diferente entre essas unidades escolares, como mostra a Instrução 687/1998, no Quadro 15:

Quadro 15 - Coordenação pedagógica na Instrução 687/1998.

| QUADROS DE ORGANIZAÇÃO SEMANAL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA | |
|--|---|
| QUADRO 1 – FASES DE FORMAÇÃO | |
| Segunda-feira (3 horas) | <p>1º Momento: Coordenação coletiva por fase</p> <p>Reservado para o planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades relativas ao projeto político-pedagógico da escola. Desse momento devem participar coordenadores pedagógicos, orientador educacional, direção da escola, todos os professores de 1ª, 2ª e 3ª Fases de Formação, de classes especiais, de turmas de reintegração e atuantes em biblioteca/sala de leitura.</p> <p>Reservado, também, para que os profissionais da escola coletivamente planejem e avaliem ação pedagógica desenvolvida para cada fase de formação.</p> |
| Terça-feira (3 horas) | <p>2º Momento: Coordenação por idade-turmas</p> <p>Reservado ao trabalho coletivo dos profissionais que atuam com alunos de uma mesma idade/faixa etária.</p> |

| | <p>Observações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No caso da 3ª Fase de Formação, estarão juntos os profissionais de uma mesma dimensão formadora da adolescência que atuam com alunos de uma mesma faixa etária. Assim, teremos por exemplo, em relação as turmas de 12-13 anos, os profissionais divididos em três grupos, de acordo com dimensão formadora: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Relação com a natureza: professores de Matemática e CFB ✓ Relação com a sociedade: professores de História e Geografia ✓ Relação com as múltiplas linguagens: professores de LEM, Português, Educação Física e Educação Artística • Os professores que atuam com turmas de reintegração/projetos de aceleração deverão aproveitar esse momento para juntos promoverem atividades tendo em vista às especificidades dessas turmas. • Os professores que atuam com classes especiais poderão estar reunidos com professores de outras escolas no Centro de Ensino Especial, de acordo com a modalidade que atuam. |
|---|---|
| Quarta-feira (3 horas) | <p>3º Momento: estudo e pesquisa Reservado para o professor desenvolver atividades relativas as suas necessidades específicas de planejamento, pesquisa e estudo.</p> |
| Quinta-feira (3 horas) | <p>4º Momento: cursos e encontros promovidos pelo DP/EAPE/DRE Observação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando não ocorrer programação de atividades para esse momento, os professores desenvolverão ações que visem a auto-formação por meio de grupos de estudos. |
| Sexta-feira (3 horas) | <p>5º Momento: cursos e encontros promovidos pelo DP/EAPE/DRE Observação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando não ocorrer programação de atividades para esse momento, os professores desenvolverão ações que completem o planejamento, a pesquisa e o estudo relativo ao 2º e ao 3º momento de coordenação. |
| QUADRO 2 – SERIAÇÃO/EDUCAÇÃO INFANTIL/EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | |
| DIAS | ÁREA DE ATUAÇÃO |
| Segunda-feira | Dinamização, Ensino Religioso, Práticas de Trabalho, Educação Artística, Metodologia da Educação Artística. |
| Terça-feira | Matemática, Física, Metodologia da Matemática, Estágio de Magistério, Didática Geral, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau e Prática de Ensino/Estágio, 3ª série do ensino fundamental, Pré-Esc. 3º período, Ensino Supletivo/Fase I e Nivelamento. |
| Quarta-feira | Português, LEM, Metodologia da Linguagem, Creche Maternal, Pré-Esc. 2º período, 4ª série do ensino fundamental, Ensino Supletivo/Fase II – Nível I. |
| Quinta-feira | 1ª Classe de Alfabetização, Ciências Físicas e Biológicas/Programa de Saúde, Química, Biologia/Programa de Saúde, Educação Física, Psicologia, Psicologia da Educação, Metodologia da Iniciação às Ciências, Pré-Esc. 1º período, Creche Berçário, Ensino Supletivo/Fase II – Nível II. |
| Sexta-feira | 2ª Classe de Alfabetização, Geografia, Filosofia, Filosofia da Educação, Metodologia de Estudos Sociais, Sociologia, Sociologia da Educação, História, História da Educação, Orientação Educacional, Atendimento Psicopedagógico, Atendimento Diagnóstico, Ensino Supletivo/Fase II – Níveis III e IV |

Fonte: Distrito Federal (1998, p. 14) - Reconstruído pela autora, cópia do original no Anexo D.

Para as ‘Escolas com Fases de Formação’, os dias da semana são apresentados com o detalhamento dos momentos a serem realizados, enquanto que para as ‘Escolas Seriadas’, o quadro só apresenta as áreas de atuação divididas pelos dias da semana, sem orientações para o trabalho na coordenação pedagógica. Sem contar que o segundo bloco da Instrução nº 687 de 03/12/98, também exposto no Quadro 15, não se diferencia muito do quadro da Instrução nº 546 de 10/01/96, apresentado anteriormente no Quadro 14, mesmo sendo publicados com quase três anos de diferença. O que parece é que o plano era realmente deixar de se trabalhar com a

seriação; em contrapartida, na proposta de fases de formação, a Educação Infantil não foi totalmente contemplada, pois as fases iniciavam aos 6 anos (o que na época representava o 3º período da Educação Infantil), deixando sem proposta pedagógica as crianças de 0 a 5 anos.

A Instrução nº 725/99 (DISTRITO FEDERAL, 1999) revogou a instrução 687/98 (*Ibidem*, 1998) e aprovou as normas de Coordenação Pedagógica nos níveis local, intermediário e central, modificando o quantitativo de coordenadores pedagógicos por etapas, não mais distinguindo as ‘Escolas com Fases de Formação’ das ‘Escolas Seriadas’. Regulamentou-se, na modulação, o quantitativo de coordenadores por etapa: na Educação Infantil, as unidades escolares com até sete turmas, o atendimento era feito pela direção e pela coordenação pedagógica intermediária, que é a de nível regional. A partir de oito turmas, um coordenador com jornada de 40 horas semanais (DISTRITO FEDERAL, 1999). Agora todos os professores que assumiriam a coordenação deveriam ter dedicação integral à sua função, sem ter que se desdobrar entre a regência e a coordenação, mas “o Coordenador poderá, eventualmente, fazer substituições em regência de classe, evitando, assim, prejuízos pedagógicos ao aluno” (DISTRITO FEDERAL, 1999, item 5.4). Além disso, “a função de Coordenador ficará sujeita a inexistência de carência, na área de atuação do professor indicado, no Estabelecimento de Ensino” (*Ibidem*, 1999, item 5.3), não trazendo garantia para a presença do coordenador na unidade escolar.

A Portaria nº 494/2001 (DISTRITO FEDERAL, 2001) trouxe os mesmos títulos da Instrução nº 725/99 (equipe de coordenação pedagógica, atribuições do coordenador pedagógico, critérios de escolha, modulação e disposições gerais), mas com texto diferente, exceto para a modulação para a Educação Infantil, que permaneceu com os mesmos critérios de quantitativo de coordenador. Com relação à equipe, a Portaria nº 494/2001 apresenta a coordenação pedagógica local como responsabilidade da direção e dos coordenadores, o que demonstra a valorização do trabalho coletivo e sua responsabilidade compartilhada (Quadro 16).

Quadro 16 - Diferença entre o Item I da Instrução nº 725/1999 e da Portaria nº 492/2001.

| | |
|-----------------------|---|
| Instrução nº 725/1999 | O planejamento e a operacionalização da Coordenação Pedagógica, no Estabelecimento de Ensino, <u>é de responsabilidade dos Coordenadores Pedagógicos</u> , com a participação da equipe de professores e será articulada pela Direção e pelos especialistas em educação, quando houver. |
| Portaria nº 492/2001 | O planejamento e a operacionalização da Coordenação Pedagógica Local, na Unidade Escolar, <u>são de responsabilidade dos componentes da direção, bem como dos coordenadores pedagógicos</u> , com a participação da equipe de professores, em consonância com as coordenações intermediárias e central. |

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir de Distrito Federal (1999; 2001, grifos nossos).

A referida portaria também apresentou diferenças nas atribuições do coordenador, principalmente ao acrescentar que o coordenador deverá “propor momentos de reflexão avaliativa da equipe, objetivando redimensionar as ações pedagógicas” (DISTRITO FEDERAL, 2001, item 4, l. h). Além disso, no critério de escolha, foi adicionada a exigência de um ano de regência, no mínimo, e a habilidade para utilizar os recursos tecnológicos. Por fim, nas disposições gerais, o item que vinha na Instrução nº 725/1999 falando sobre eventuais substituições em regência de classe é suprimido na Portaria nº 492/2001.

Somente em 2012, com a Portaria nº 27/2012 (DISTRITO FEDERAL, 2012), todas as unidades escolares puderam ter, ao menos, um coordenador pedagógico de 40h, independente do número de turmas. E em 2013, a Lei 5.105/2013 reestruturou a carreira Magistério Público do Distrito Federal, definindo a coordenação pedagógica como

[...] o conjunto de atividades destinadas a qualificação, formação continuada, planejamento pedagógico e orientação educacional que, desenvolvidas pelo servidor da carreira Magistério Público, dão suporte à atividade de regência de classe e ao processo de ensino e aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2013, art. 2, inciso IX, alterado pela Lei 6.327 de 10/07/2019).

E fixou os percentuais mínimos de coordenação pedagógica: “trinta e sete e meio por cento para regime de trabalho de quarenta horas semanais” (DISTRITO FEDERAL, 2013, art. 10, inciso II), ou seja, 15h de coordenação pedagógica e 25h de regência de classe para a professora da Educação Infantil, que é a atual carga horária, como será visto no próximo subitem com as legislações atuais.

Assim, alicerçado nas regulamentações, atualmente, “[...] a Coordenação Pedagógica constitui-se em um espaço-tempo de reflexões sobre os processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem e formação continuada [...]” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 56), cabendo à coordenadora pedagógica garantir a sua realização, buscando proporcionar momentos de planejamento, orientação e acompanhamento das atividades pedagógicas, com ações que contemplem os projetos da Proposta Pedagógica da unidade escolar e o Currículo em Movimento do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019).

2.3 Processo de escolha da coordenadora pedagógica

Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), o ingresso da coordenadora pedagógica ocorre a cada começo de ano letivo. É publicado anualmente no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) uma portaria que dispõe sobre o procedimento de

distribuição de turmas, carga horária, atribuição de atendimentos e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal (CMPDF) em exercício nas unidades escolares (UE) (DISTRITO FEDERAL, 2022b).

Também é publicada todos os anos outra portaria que dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores, a organização dos atendimentos ofertados, o desenvolvimento das atividades de coordenação pedagógica, as atribuições e os requisitos para o exercício da coordenadora local e o quantitativo de coordenadores pedagógicos locais por UE (DISTRITO FEDERAL, 2022a).

Dessa forma, cada unidade escolar elege, anualmente, dentre as professoras, as coordenadoras pedagógicas para exercerem o apoio pedagógico no planejamento e na execução das atividades desenvolvidas para e com as crianças, dentre outras atribuições. Acontece no procedimento de escolha de turma, em que as professoras interessadas podem se candidatar e com a votação do grupo é escolhida a coordenadora pedagógica. A Portaria nº 62, de 26 de janeiro, destinada para o ano letivo de 2022 (DISTRITO FEDERAL, 2022b), dispõe sobre a escolha do coordenador pedagógico local:

Art. 44. A escolha dos Coordenadores Pedagógicos Locais deve ser efetuada nos termos da Portaria que dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da CMPDF, deve ser realizada anteriormente ao Procedimento de Distribuição de Turmas/Carga Horária e Atribuição de Atendimentos/Atuação e ser registrada no SIGEP [Sistema Integrado de Gestão de Pessoas] pela equipe gestora.
§ 1º Em caso de empate entre servidores da própria UE/UEE/ENE [Unidade Escolar, Unidade Escolar Especializada e Escola de Natureza Especial] interessados na atividade de Coordenador Pedagógico Local, terá prioridade, pela ordem, o de maior pontuação obtida no Procedimento de Distribuição e Atribuição.
§ 2º O(s) Coordenador(es) Pedagógico(s) Local(is) exercerá(ão) a(s) função(ões) somente após a(s) substituição(ões) na regência de classe ou atendimentos.
§ 3º A equipe gestora fará a alocação, no SIGEP, do servidor escolhido como Coordenador Pedagógico Local, somente após a substituição na regência de classe por professor substituto sob contratação temporária ou no atendimento/projeto/programa por professor efetivo (DISTRITO FEDERAL, 2022b, p. 57).

A realidade do Distrito Federal (DF) é diferente de outros lugares no Brasil, como é o caso do município de São Paulo, capital do estado homônimo, por exemplo, onde a coordenação pedagógica é um cargo efetivo, com ingresso por meio de concurso público (ARAÚJO, 2018). Já na rede municipal de Rio Claro, também no estado de São Paulo, é por meio de processo seletivo com a apresentação do projeto de trabalho e com o aval, por meio de votação, dos professores e direção da unidade escolar pretendida, sendo de dois anos o período de atuação (BETEGHELLI, 2018).

No DF, durante uma audiência pública remota, realizada em 03/05/2021, o subsecretário de Gestão de Pessoas, Idalmo Santos, apresentou a possibilidade de criar um novo cargo de

coordenador pedagógico, mediante concurso público (CORREIO BRAZILIENSE, 2021). No entanto, ainda não foi concretizado e não houve nenhuma outra informação divulgada nas mídias de comunicação sobre este concurso até o momento de escrita e publicação desta dissertação. A EAPE (COELHO, 2023) respondeu por e-mail que não tem conhecimento e não está realizando nenhum estudo para transformar a função de coordenadora pedagógica em um cargo efetivo no DF. Apesar disso, esse movimento seria benéfico para a função, já que a professora seria investida por meio de concurso público e teria maior possibilidade de construir sua identidade profissional, se aprofundar sobre suas atribuições e poder dar continuidade ao seu trabalho para além de um ano letivo.

Todavia, houve a criação da Gratificação de Atividade de Coordenação Pedagógica (GACOP), no valor de R\$300,00 (trezentos reais), instituída pela Lei nº 7.090, de 1º de abril de 2022. Antes, as professoras de Educação Básica da Carreira Magistério Público do Distrito Federal (CMPDF), que estavam na coordenação, não recebiam nada a mais para atuar nesta função. Assim, é possível vislumbrar novas possibilidades para a atuação da coordenadora pedagógica no DF, apesar de ser um valor pequeno, como afirmam as coordenadoras pedagógicas que responderam ao questionário desta pesquisa e que será tratado mais adiante.

Na portaria que dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores (DISTRITO FEDERAL, 2022a), as professoras da Educação Infantil, que atuam em regime de quarenta horas semanais, realizarão a coordenação pedagógica no turno contrário ao de regência, no total de quinze horas semanais, sendo destinadas às quartas-feiras à coordenação coletiva; as terças e quintas-feiras destinadas à coordenação pedagógica individual ou, em um desses dias, à formação continuada; as segundas e sextas-feiras à coordenação pedagógica individual, que poderá ser realizada fora do ambiente escolar conforme Quadro 17:

Quadro 17 - Dias de coordenação pedagógica individual e coletiva.

| SEGUNDA | TERÇA | QUARTA | QUINTA | SEXTA |
|---|---|--|---|---|
| Coordenação individual podendo ser fora do ambiente escolar | Coordenação individual na unidade escolar | Coordenação coletiva na unidade escolar | Coordenação individual na unidade escolar | Coordenação individual podendo ser fora do ambiente escolar |

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir de Distrito Federal (2022a).

A Portaria nº 55/2022 só dispõe de um dia de coordenação pedagógica coletiva durante a semana, mas fazendo um paralelo com o estudo de campo realizado na unidade escolar observada, o grupo sentiu a necessidade de realizar planejamentos coletivos além da quarta-feira, em pelo menos uma terça ou quinta de cada mês, o que demonstra a importância dos

momentos de coordenação compartilhada. Ainda sobre a portaria, o planejamento e a execução da coordenação pedagógica coletiva na unidade escolar são de responsabilidade da equipe gestora, do supervisor e dos coordenadores pedagógicos, aliados à Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) e a Orientação Educacional e sob a supervisão da Unidade de Educação Básica (UNIEB) da Coordenação Regional de Ensino (CRE) (DISTRITO FEDERAL, 2022a). Dentre os requisitos para desenvolver as atividades de coordenador pedagógico estão:

- I- ser Professor de Educação Básica, integrante da CMPDF;
- II- ser escolhido pelos servidores integrantes da CMPDF da UE/UEE/ENE;
- III- ter, no mínimo, um ano de exercício em regência de classe na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;
- IV- conhecer e implementar o PPP da UE/UEE/ENE;
- V- ter habilitação compatível com a etapa/modalidade da Educação Básica atendida na UE/UEE/ENE (DISTRITO FEDERAL, 2022b, p. 13-14).

Já “as atribuições dos Supervisores e dos Coordenadores Pedagógicos Locais são aquelas definidas no Regimento Escolar das UEs/UEEs/ENEs da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, em vigor” (DISTRITO FEDERAL, 2022b, p. 14). Quanto ao quantitativo de coordenadores pedagógicos, toda unidade escolar poderá ter ao menos um coordenador pedagógico, sendo aumentado proporcionalmente ao número de turmas (Quadro 18):

Quadro 18 - Quadro parcial do quantitativo de coordenadores pedagógicos

| Tipologia | Etapa | Quantitativo de turmas | Quantitativo de Coordenadores |
|---------------|-------------------|--|-------------------------------|
| CEI JI | Educação Infantil | de 1 (uma) a 15 (quinze) turmas | 1 (um) coordenador |
| | | de 16 (dezesesseis) a 29 (vinte e nove) turmas | 2 (dois) coordenadores |
| | | de 30 (trinta) a 45 (quarenta e cinco) turmas | 3 (três) coordenadores |
| | | de 46 (quarenta e seis) a 59 (cinquenta e nove) turmas | 4 (quatro) coordenadores |
| | | a partir de 60 (sessenta) turmas | 5 (cinco) coordenadores |

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir de Distrito Federal (2022b, p. 14).

Definido como se dá a escolha das coordenadoras pedagógicas, resta saber o que acontece na prática. Na experiência desta pesquisadora como professora da SEEDF, esse processo é permeado de resistência, pois há uma recusa do grupo em se candidatar à função, no entanto, é algo que faz parte do encadeamento de escolhas e não diminui o processo. Alguns dos motivos dessa recusa são pontuados por Medeiros (2017) ao afirmar que não há incentivo para assumir a função de coordenador pedagógico, (à época não existia gratificação³¹, havia

³¹ Após a implementação da Gratificação (GACOP) em 2022, ainda não foi possível verificar se há uma melhor aceitabilidade em exercer a função.

pouca formação e a obrigação de substituir as professoras quando elas faltavam³²) e a falta de atratividade faz com que poucas professoras queiram assumir a função.

Oliveira (2019) também pontua que o receio de que fique sem coordenador pedagógico ou que venha um desconhecido faz com que o grupo insista para alguém aceitar a função. Para a autora, esse processo não se materializa como democrático, pois há a coerção de exercer a função em prol do grupo. Essa ausência de empoderamento compromete a identidade profissional, pois o sujeito não se reconhece na função e, somado ao contexto histórico, são fatores determinantes para a fragilidade da identidade profissional; além da questão da instabilidade e da quantidade de atribuições demandadas ao coordenador pedagógico no ambiente escolar. Nascimento (2020) afirma que esse processo de escolha da coordenadora pedagógica é um desafio contraditório ao desenvolvimento profissional, uma vez que há ausência de identidade e fragilidade da função, por não ser um cargo e não constar nos planos de carreira do magistério.

A descrição sobre como acontece a escolha da coordenadora, feita pelas próprias coordenadoras pedagógicas (CP)³³ de Centros de Educação Infantil e de Jardins de Infância, no ano de 2022, por meio do questionário aplicado, é a de que esse momento é tranquilo, mas que há uma quantidade restrita de professoras que querem a coordenação. Em contrapartida à tranquilidade relatada pela maioria das coordenadoras, CP6 afirma que é um momento “tenso, desgastante. Nunca ninguém quer ser Coordenador” (QUESTIONÁRIO, 2022).

Essas contradições encontradas nas falas das coordenadoras pode ter a ver com a relação que estas estabelecem com o grupo de professoras. O relacionamento interpessoal pode facilitar ou dificultar que a “candidatura” e a escolha aconteçam de maneira tranquila, por isso cada coordenadora irá presenciar esse momento de maneira diferenciada. As relações interpessoais construídas no ambiente escolar vão dando subsídio para um clima de democracia e de respeito, conforme expõe Laurinda Almeida (2010, p. 41), “à medida que o outro (coordenador, professor, aluno, pai) perceber, em seu parceiro de relação, a preocupação em tornar a relação o mais confortável possível, maior será a probabilidade de agir de maneira similar quando se relacionar com outras pessoas”.

³² Atualmente há essa obrigação, amparada pela Portaria nº 55, artigo 41, §2º “Em cumprimento às Recomendações nº 003/2014 e nº 001/2016, da Promotoria de Justiça de Defesa da Educação – PROEDUC, do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios – MPDFT, caso falte professor regente na UE/UEE/ENE, a equipe gestora, em especial, os Supervisores, quando estes forem integrantes da CMPDF, e os Coordenadores Pedagógicos Locais, nesta ordem, devem assumir a regência das turmas, de forma a não haver prejuízo para os estudantes”. (DF, 2022b, p. 14).

³³ Será utilizada a sigla CP para abreviar o termo *coordenadora pedagógica*.

Apesar das contradições, a ocorrência da dificuldade de encontrar uma professora que tenha interesse e aceite a incumbência da função existe. E isso acaba por confirmar o que estudos têm apontado em outras localidades, como também a experiência anterior da pesquisadora quando esteve na função na respectiva rede. Algumas coordenadoras sinalizam a impossibilidade de uma votação, já que não tem candidatos suficientes para isso. Nas respostas fica claro essa situação:

- CP21: Por ser um cargo que poucos querem, não há uma escolha propriamente dita, mas aquele que se propõe a fazer é “eleito” por unanimidade para tal cargo;
 CP5: No caso da minha escola, eu era a única “candidata à coordenação”, então todos me aceitaram como coordenadora;
 CP8: Na nossa escola geralmente ninguém quer ser coordenador e acaba sobrando para quem se prontifica;
 CP28: O coordenador pedagógico é escolhido pelo corpo docente, porém há uma dificuldade nessa escolha porque os professores não querem se candidatar ao cargo.
 CP29: Apenas eu demonstrei interesse, desse modo, os demais professores, por meio do voto, referendaram a minha “candidatura”;
 CP38: É um momento tranquilo, na maioria das vezes não é necessário nem votação, pois a maioria dos colegas não tem interesse (QUESTIONÁRIO, 2022, grifos nossos).

O destaque dado a essas falas demonstra que apesar da escolha da coordenadora ser algo democrático, não pode ser plenamente exercida, visto não é uma escolha propriamente dita quando se tem apenas um candidato. A opção de “voto” é aceitar ou provavelmente ficar sem o suporte de uma coordenadora durante todo o ano letivo, pois, apesar de haver a possibilidade de convidar uma professora de outra unidade escolar, segundo a Portaria nº 55/2022 (DISTRITO FEDERAL, 2022a), há o receio de que não tenha ninguém na rede para ocupar a função ou até mesmo vir alguém que não conheça a proposta pedagógica da unidade escolar, ainda que, conforme a portaria, conhecer o PPP da unidade seja um requisito para o exercício. Mesmo com essa possibilidade, foi possível visualizar pelos PPP dos Centros de Educação Infantil e Jardins de Infância da SEEDF, que algumas unidades escolares não dispunham de coordenadora pedagógica em 2022, como apresentado no Quadro 10 do capítulo 1.

Há coordenadoras que acreditam ser, sim, um processo democrático e relatam como ocorre o momento da escolha em suas unidades escolares, sem citar qualquer problema:

- CP25: A escolha de coordenador(a) em nossa instituição se dá por votação. A equipe de professoras escolhe dentre as candidatas duas coordenadoras, o processo é tranquilo.
 CP9: Na minha escola o processo é democrático, com incentivo dos professores.
 CP26: No ambiente escolar é feita uma eleição interna entre os docentes, gestão e os outros membros da escola. É de extrema importância a participação de todos na escolha.
 CP33: Momento democrático onde prevalece o desejo da maioria dos funcionários. (QUESTIONÁRIO, 2022, grifos nossos).

O bom relacionamento pode também desenvolver um clima de confiança entre a coordenadora e as professoras, como cita CP27, que está há pelo menos 4 anos na coordenação na Educação Infantil: “é um processo bem tranquilo, pois os meus colegas conhecem o meu trabalho”. Ao mesmo tempo que cresce a credibilidade, parece haver também uma constância nas decisões do grupo, pois a função passa a ser preenchida várias vezes pela mesma pessoa. CP1 explica que “no primeiro ano foi um convite, nos anos seguintes já estava certo que eu seria a coordenadora, pois os outros professores não demonstram interesse em ser coordenador”. A seleção por meio de convite, também é colocada por CP12:

CP12: Sempre justo e democrático. Como é uma escola pequena, são poucas as professoras efetivas. Quando fui convidada, levaram em consideração o meu perfil, o meu desejo, o fato de já me conhecerem como professora e a dinâmica da escola. Inclusive, foram sensíveis à minha rotina pessoal. Foi em março o convite, a indicação foi aceita por unanimidade e fizemos a transição na turma com a nova professora temporária (QUESTIONÁRIO, 2022, grifos nossos).

Algumas coordenadoras explicam que o motivo de às vezes não ter a rotatividade na função é a falta de professores efetivos. A questão envolvendo os professores em regime de contrato temporário foi tão recorrente durante a pesquisa que será abordado com mais detalhes no próximo capítulo. As coordenadoras reiteram:

CP24: Infelizmente não há opção. Nossa escola só tem professores temporários e como única efetiva, acaba sendo uma “única” opção. Ou ficamos sem esse suporte.
 CP22: Com poucas opções, devido ao baixo número de professores efetivos.
 CP20: A minha escola é formada, em sua maioria, por professores em regime de contrato temporário, portanto é bem complicada a escolha dos coordenadores, pois eles chegam sempre após a semana pedagógica (QUESTIONÁRIO, 2022, grifos nossos).

Para além do problema de quantitativo de professores, as coordenadoras relataram outros motivos que inviabilizam a iniciativa de se disponibilizar à coordenação. Dentre os motivos está a questão da quantidade de atribuições a serem desempenhadas pela coordenadora, com destaque à substituição em sala de aula, que não está no rol de atribuições do Regimento (DISTRITO FEDERAL, 2019), mas está na Portaria nº 55 (DF, 2022a, art.41, §2º).

CP35: Ninguém quer se candidatar, pelo excesso de responsabilidades e demandas e principalmente pela obrigação de entrar em sala sempre que algum professor falta. Esses motivos não permitem que a função do coordenador seja realizada com competência.

CP7: Sinto que não há muitos professores estimulados a realizar a função, poucos se candidatam devido a grande demanda e pouco reconhecimento. Gostaria de deixar registrado a minha insatisfação quando a “obrigação” do coordenador fazer a substituição de professores nas suas ausências, sei da importância do cumprimento dos dias letivos, porém fica inviável retirar o coordenador de suas atribuições para ser substituto de professor, desvaloriza o cargo, desmotiva o coordenador.

(QUESTIONÁRIO, 2022, grifos nossos).

Na primeira fala, a coordenadora parece querer desenvolver um bom trabalho, mas há os percalços da função. Em outras questões respondidas pela CP35, ela diz estar entre 15 a 19 anos na coordenação pedagógica na Educação Infantil e se sente segura quanto à realização das suas demandas. Já CP7 cita o pouco reconhecimento pelo trabalho realizado e que a substituição de professores desvaloriza e desmotiva o coordenador pedagógico. Em outras respostas, esta coordenadora diz se sentir frustrada quanto às suas atribuições e que não aceitaria exercer a função novamente. A pesquisa de Almeida (2010, p. 30-31) com coordenadores também demonstra que obstáculos conduzem à frustração, “sendo o principal deles as emergências que surgem, tanto decorrentes das necessidades do cotidiano escolar como da indefinição de suas funções de coordenação”.

Embora haja problemas com a sobrecarga de função, CP19 acredita que “poucos querem essa função, mas os que se colocam à disposição são professores comprometidos e que buscam trabalhar de forma adequada”. Isso quer dizer que há o empenho em tentar realizar um bom trabalho, como cita CP36, “geralmente são pessoas que têm muita vontade de emplacar projetos”. Além disso, outras coordenadoras afirmam a importância desse coordenador se relacionar bem com o grupo e ter um “perfil” para o cargo.

CP32: O grupo escolhe a pessoa que tem um bom relacionamento com todos e que seja acessível;

CP2: Por perfil, forma de relacionamento e disponibilidade;

CP12: Quando fui convidada, levaram em consideração o meu perfil, o meu desejo, o fato de já me conhecerem como professora e a dinâmica da escola;

CP13: Escolha é feita por eleição, se candidata que tem afinidade com esta área;

CP37: Ainda há grande receio por parte da Equipe de professores em se candidatar para este cargo. Sempre procuro incentivar outras professoras que possuem um excelente potencial, mas infelizmente há muita recusa. (QUESTIONÁRIO, 2022, grifos nossos).

As coordenadoras sentem a necessidade de ter certas características que vão de encontro às atribuições, sendo importante ter um preparo para assumir a função, como relata CP23, “era para ser algo mais discutido nas escolas, muitas pessoas não querem ser e às vezes quem é escolhido não está preparado para a função”. Essa questão é realmente importante por se tratar de um trabalho que envolve toda a unidade escolar e está em jogo o andamento do trabalho pedagógico, que é o fundamento da instituição. Por isso a formação continuada se faz necessária, porque ninguém sabe tudo e nem está preparado para todas as situações, mas pode aproveitar a oportunidade para aprender e adquirir experiências que só a prática pode oferecer.

Além disso, a questão da inserção da gratificação no ano de 2022 pode mudar o interesse

em assumir a função, como aponta CP10, “uma função que a maioria dos professores não deseja desempenhar, talvez mude já que agora tem gratificação”. Enfim, são muitas questões que perpassam a escolha da coordenadora pedagógica, mas pode-se ser sintetizada pela CP29:

CP29: Observei como uma ocasião em que os professores puderam escolher, dentre seus pares, por aquele que melhor os representaria e os apoiaria no percurso do ano letivo, com todas as demandas da escola. Como eu era recém-chegada à instituição percebi que, mesmo sem conhecerem o meu trabalho, me confiaram o cargo de coordenação. O processo ocorreu de modo prático e objetivo: a Direção da escola buscou entre os professores aqueles que se interessariam pelo cargo de Coordenação Pedagógica. Apenas eu demonstrei interesse, desse modo, os demais professores, por meio do voto, referendaram a minha “candidatura” (QUESTIONÁRIO, 2022, grifos nossos).

Fica claro que há problemas em torno da função de coordenadora pedagógica no Distrito Federal, apesar de ser uma conquista histórica, que permitiu que a professora investida na função tivesse as 40h semanais para atuar na coordenação, ainda existem lacunas a serem preenchidas e isso envolve o “querer” estar na coordenação e o “ter” formação para tal.

COORDENAR É ESTAR IMERSO NAS NECESSIDADES DAS CRIANÇAS

Ter clareza sobre os direitos das crianças e uma concepção de infância, bem como de Educação Infantil, é o ponto de partida para a construção de um trabalho pedagógico consistente que se inicia no planejamento inicial do professor, tarefa que traz grandes desafios (OLIVEIRA, 2012, p. 44)

3. ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES: A COORDENAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE EM AÇÃO

Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar tempo, o seu “saber trabalhar”. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho: “a vida é breve, a arte é longa”, diz o provérbio (TARDIF, 2014, p. 58, grifos do original).

A abertura deste capítulo apresenta o tempo de trabalho e os saberes advindos dele, os saberes da prática cotidiana e que se constituem como elementos da organização pedagógica na relação com outros saberes, como aqueles oriundos da formação inicial. Há vários saberes que compõem a profissão docente, para Maurice Tardif (2014), os saberes docentes são considerados plurais e advindos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experimentais. Já Selma Pimenta (2012) pontua que os saberes da docência são a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Os dois autores acreditam que a experiência é tão importante quanto a formação, pois “o futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*” (PIMENTA, 2012, p. 28).

A coordenação pedagógica e educacional depende da mobilização de conhecimentos específicos, na medida em que se volta para a formação continuada dos educadores, em contextos complexos e específicos. A partir dos estudos de revisão de literatura e empíricos que tenho realizado, compreendo que há uma base de conhecimentos profissionais de que os CP precisam se apropriar e que seguem constituindo no decurso de seu desenvolvimento profissional, formado por diferentes naturezas de conhecimentos que se articulam dialeticamente e que se subsumem em cada CP. Essa base de conhecimentos se forma a partir de experiências constituídas nas relações acadêmicas e escolares, no movimento das histórias de vida, das vivências informais, culturais, nos modelos de CP com os quais nos relacionamos, ainda como estudantes e, depois, como docentes, mas também pelo conjunto de normas legais que regulam a profissão. Enfim, múltiplas são as fontes que originam os conhecimentos profissionais de um CP, todas elas fundamentais para que este execute seu papel formador, articulador e transformador a partir de suas experiências, contextos de atuação e possibilidades de reflexão acerca da própria prática (PEREIRA, 2022, p. 96-97).

Relembrando a constituição da função da coordenadora pedagógica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), sabe-se que não há pré-requisito de formação específica para o exercício, há apenas critérios de ocupação (professora da carreira magistério que esteja há pelo menos um ano em exercício como regente) e que é uma função anual, podendo ser exercida pela mesma professora por vários anos. Assim, os saberes adquiridos nas instituições de formação de professores podem não ser suficientes para o início do exercício da função e, no caso de professoras que estão iniciando na coordenação pedagógica, pode ocorrer dos saberes virem apenas de experiências com outros coordenadores.

Há professoras que, percebendo essa necessidade de experiência e de formação, não aceitam exercer a função de coordenadora ou, quando aceitam, tendem a buscar cursos que deem o suporte teórico necessário ao mesmo tempo que vão trabalhando na prática, ou ainda, podem ir deixando somente a prática guiar suas ações. Investir no aprofundamento teórico nem sempre é uma opção, pois as demandas da coordenadora são inúmeras, muitas vezes não sobrando disposição para realizar cursos; além disso, a função é temporária e talvez para algumas só valha a pena se for um trabalho desenvolvido por mais tempo.

Todos os saberes são importantes e sempre há algo para se aprender. A cada ano surgem novas demandas que precisam ser investigadas e aprendidas; surgem novos professores com visões diferenciadas que devem ser discutidas em grupo e talvez necessite de pesquisas para compreender e construir novas possibilidades; surgem novas crianças com necessidades específicas que precisam de adaptação curricular e de adaptação de práticas. Dessa forma, Tardif (2014) afirma que a experiência não pode ser desvinculada dos conhecimentos adquiridos na universidade, além disso, “todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber [...] mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem [...]” (TARDIF, 2014, p. 36).

Neste capítulo, o foco se volta para a formação e a experiência das coordenadoras pedagógicas que responderam ao questionário da pesquisa, bem como sua compreensão às especificidades da Educação Infantil. Também apresenta-se o trabalho pedagógico realizado em um Centro de Educação Infantil, com a observação dos momentos da coordenação pedagógica e com a entrevista feita às coordenadoras desta unidade escolar. Esses instrumentos permitiram analisar a organização do trabalho pedagógico nas unidades escolares, como o desenvolvimento de projetos, o planejamento das atividades, a formação continuada e a questão da rotatividade de professoras na SEEDF.

3.1 A experiência das coordenadoras pedagógicas e a especificidade da Educação Infantil

Na Lei nº 5.105 de 2013, o desenvolvimento profissional é estabelecido pela *qualificação* e pela *progressão*. Para a qualificação são “proporcionados programas de formação continuada, sem prejuízo das atividades pedagógicas, com o objetivo de reelaborar os saberes iniciais da formação docente e de fomentar práticas educativas para a melhoria da qualidade do ensino, mediante norma própria” (DISTRITO FEDERAL, 2013, art. 12), podendo ainda ser utilizado um dia por semana das coordenações individuais para a realização de formações oferecidas pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da

Educação (EAPE). Além disso, “fica garantido, anualmente, o afastamento remunerado de, no mínimo, um por cento dos servidores ativos para a realização de cursos de mestrado ou de doutorado, a título de formação continuada [...]” (DISTRITO FEDERAL, 2013, art. 12 § 3º).

Conforme as Diretrizes de Formação Continuada da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p. 31), considera-se que o desenvolvimento profissional envolve a valorização e os “aspectos relacionados a condições de trabalho, carreira e salário. Ou seja, a formação continuada permite, também, mobilidade de ascensão e atuação na carreira desse profissional na construção da práxis”.

O desenvolvimento profissional, sob a tese da evolução e continuidade, envolve diversos aspectos, como os relacionados à progressão na carreira, às questões salariais, às aspirações pessoais, às demandas sociais e institucionais, à visibilidade da totalidade dos profissionais em educação e à melhoria das condições de trabalho. Tal desenvolvimento visa transformar concepções naturalizadas na atuação profissional e possibilitar a valorização das carreiras Magistério Público e Assistência à Educação. (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p. 32).

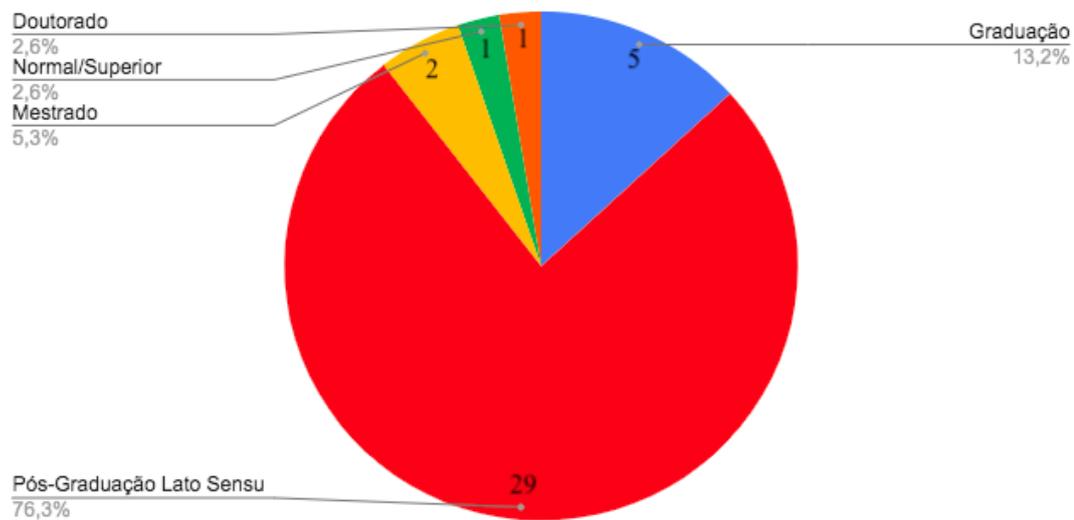
A progressão na carreira pode ocorrer de maneira *horizontal* (com diploma de graduação, certificado ou título de especialização, mestrado ou doutorado) e *vertical* (por tempo de serviço e formação continuada). A progressão horizontal apresenta um acréscimo salarial a cada formação; segundo o site do Sindicato dos Professores (SINPRO-DF, 2016), os valores são divididos de acordo com a formação do professor em seis níveis horizontais: 1. curso normal; 2. graduação em licenciatura curta; 3. graduação em licenciatura plena; 4. especialização; 5. mestrado; 6. doutorado. Dessa forma, o posicionamento do professor é apresentado no contracheque por um código PQ (P =professor e Q =40h), a maior parte da categoria encontra-se posicionada na tabela $PQ4$, que são dos professores de 40h com especialização (SINPRO-DF, 2016). Ou seja, a progressão horizontal posiciona o professor para receber um vencimento correspondente a sua formação acadêmica.

Ainda segundo o SINPRO-DF (2016), a progressão vertical é alcançada ao longo do tempo em 25 níveis de vencimentos (padrões). Desde o ingresso na carreira, o professor já é posicionado no padrão 1, quando ele completa um ano de trabalho, é posicionado no padrão 2, e assim, a cada ano, mais um padrão. Dessa forma, se ele for um professor de 40h com especialização e um ano de serviço, os códigos lançados seriam o $02PQ4$, por exemplo. A progressão vertical por formação continuada acontece a cada 5 anos, a partir da entrega de certificados de formação continuada, em que o professor alcança mais um padrão. Com isso, ele pode alcançar o padrão 25 com 21 anos de docência (tempo de serviço+formação).

Assim, as professoras vão buscando suas formações, seja para alcançar os padrões salariais, seja para dar continuidade aos estudos. Conforme as Diretrizes de Formação

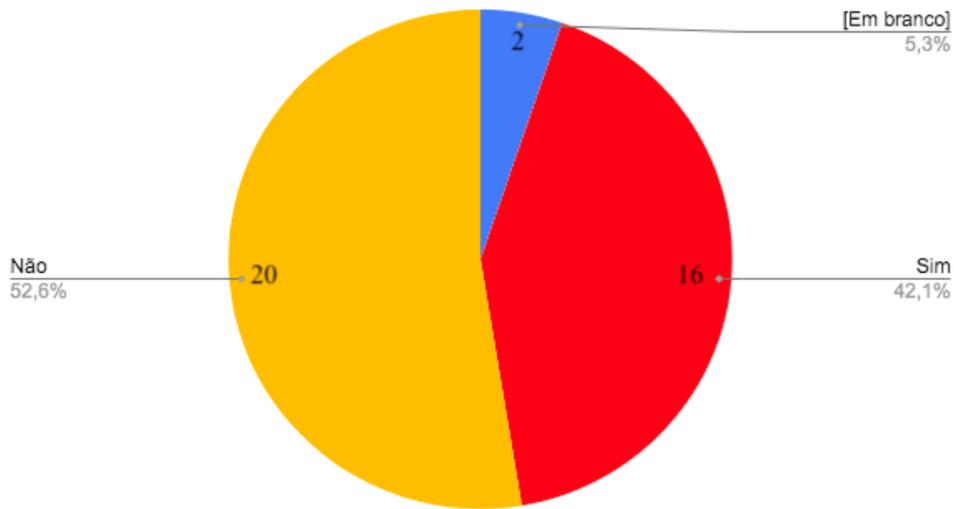
Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DISTITO FEDERAL, 2019b, p. 54), a formação continuada como modo de progressão à carreira e de valorização profissional é “um grande avanço como forma de incentivo à formação, mas, ao mesmo tempo, não pode ser reduzida a um meio de certificação visando apenas a ascensão funcional”. Pelas respostas do questionário (38 no total), o quadro de coordenadoras pedagógicas é formado em sua maioria (29 coordenadoras) por profissionais com formação em Pós-Graduação *Lato Sensu*, outras duas têm Mestrado e uma Doutorado. Apenas cinco têm Graduação e uma Normal/Superior. Dessa forma, a grande maioria deu continuidade à graduação.

Gráfico 2 - Formação acadêmica das coordenadoras pedagógicas.



Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir do Questionário (2022).

Sobre a realização de cursos para embasar o trabalho como coordenadora pedagógica, das 6 coordenadoras (CP1, CP5, CP12, CP18, CP19, CP31) que não deram continuidade à graduação, apenas uma realizou algum curso. Quando se analisa o total, 20 responderam que não realizaram nenhum curso ou formação, 16 citaram que fazem/fizeram os cursos oferecidos pela EAPE ou cursos de instituições privadas e 2 não responderam.

Gráfico 3 - Realização de curso ou formação para a coordenadora pedagógica.

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir do Questionário (2022).

Das 16 coordenadoras que afirmaram realizar alguma formação, percebe-se, no Quadro 19, que apenas 5 pontuaram cursos direcionados para a coordenação pedagógica, as outras elencaram outras formações. Ambos são considerados por elas como importantes para o desenvolvimento do trabalho na coordenação pedagógica, como pontua CP24 sobre a sua formação: “Gestão escolar. Não é específico, mas auxiliou” e CP12 quando informa que fez “Organização de Estudos e estudos independentes sobre comportamento humano, melhorando a lida com relacionamentos” (QUESTIONÁRIO, 2022). Esta resposta mostra que também é importante saber trabalhar com as pessoas, lidando com as relações interpessoais. CP29 afirmou que “minha formação acadêmica (e a experiência com a Educação Infantil) me auxiliam sobremaneira, para que eu realize, satisfatoriamente, o meu trabalho como coordenadora na escola” (QUESTIONÁRIO, 2022), ou seja, para esta coordenadora, sua bagagem é suficiente para o exercício da função, até porque sua formação acadêmica compreende o doutorado e sua experiência na Educação Infantil está entre 11 e 15 anos.

Quadro 19 - Cursos citados pelas coordenadoras pedagógicas.

| COORDENADORA | CURSOS CITADOS |
|--------------|--|
| CP2 | Avaliação (UFSC). Aprendizagem e Desenvolvimento Humano |
| CP8 | Coordenador pedagógico da EAPE |
| CP9 | Aprender sem parar. |
| CP10 | Curso à distância e os oferecidos pela SEEDF |
| CP12 | Organização de Estudos Estudos independentes sobre comportamento humano, melhorando a <u>lida com relacionamentos</u> . |

| | |
|------|--|
| CP15 | Oficina pedagógica |
| CP20 | Curso da EAPE, coordenação pedagógica |
| CP23 | Gestão Escolar |
| CP24 | Gestão escolar. Não é específico, mas auxiliou. |
| CP26 | Gestão com ênfase pedagógico |
| CP29 | Minha formação acadêmica (e a experiência com a Educação Infantil) me auxiliaram sobremaneira, para que eu realize, satisfatoriamente, o meu trabalho como coordenadora na escola. |
| CP33 | Pós graduação em Educação Infantil. Gestão e Orientação Educacional. Aprendizagem da Leitura e Escrita. Situações didáticas de Alfabetização. |
| CP34 | [não citou] |
| CP36 | Pós graduação em Coordenação Pedagógica |
| CP37 | Especialização em Supervisão Pedagógica Coordenação Pedagógica na Prática (Paolla Sotta). |
| CP38 | Coordenação Pedagógica à distância |

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir do Questionário (2022).

Em consulta ao portal *Moodle* da EAPE (eape.online), onde as professoras da SEEDF têm acesso aos cursos oferecidos pela subsecretaria, e no arquivo físico da EAPE, foi possível verificar as formações destinadas à coordenação pedagógica e suas cargas horárias, nos anos de 2014 a 2022 (Quando 20):

Quadro 20 - Cursos sobre coordenação pedagógica oferecidos pela EAPE.

| Coordenação Pedagógica em nível local e organização do trabalho pedagógico | | | | | | | |
|--|--------|---------------|--|------------|--------------|-------------|-----|
| Ano | Oferta | Público | Modalidade | Vagas | Matriculados | Habilitados | |
| 2014 | 60h | 12 CRES | Exclusivamente para coordenadores que atuam no Ensino Fundamental - anos iniciais | Presencial | 400 | 260 | 155 |
| Coordenador Pedagógico: Elo Integrador da Organização do trabalho pedagógico | | | | | | | |
| Ano | Oferta | Público | Modalidade | Vagas | Matriculados | Habilitados | |
| 2016 | 120h | CRE Samambaia | Exclusivamente para coordenadores e/ou supervisor das UE de anos iniciais da CRE Samambaia | Presencial | 50 | 26 | 26 |
| 2017 | 120h | CRE Samambaia | Exclusivamente para coordenadores e/ou supervisor das UE de anos iniciais da CRE Samambaia | Presencial | 60 | 37 | 30 |
| 2018 | 30h | CRE Samambaia | Exclusivamente para coordenadores e/ou supervisor das UE de anos iniciais da CRE Samambaia | Presencial | 80 | 69 | 50 |
| 2019 | 60h | CRE Samambaia | Exclusivamente para coordenadores e/ou supervisor das UE de anos iniciais da CRE Samambaia | Presencial | 120 | 113 | 62 |

| Aprender sem parar - coordenação pedagógica (anos finais/anos iniciais/ensino médio) | | | | | | |
|---|---------------|-------------------|-------------------|--------------|---------------------|--------------------|
| Ano | Oferta | Público | Modalidade | Vagas | Matriculados | Habilitados |
| 2020 120h | - | Sem pré-requisito | Híbrido | - | 199 | 57 |
| Coordenação pedagógica Educação Infantil e Anos Iniciais | | | | | | |
| Ano | Oferta | Público | Modalidade | Vagas | Matriculados | Habilitados |
| 2021 180h | - | Sem pré-requisito | EAD | - | 200 | 102 |
| Coordenação pedagógica | | | | | | |
| Ano | Oferta | Público | Modalidade | Vagas | Matriculados | Habilitados |
| 2022 90h | EAPE | Sem pré-requisito | Híbrido | 120 | - | - |

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir de Site eape.online; Arquivo Físico EAPE.

Algumas informações não foram localizadas, como a quantidade de vagas em 2020 e 2021 e a quantidade de matriculados e habilitados em 2022. Porém, é possível perceber que o número de matriculados não alcança o número máximo de vagas ofertadas e também que os habilitados, aqueles que concluem o curso, nem sempre estão em quantidade próxima dos matriculados, ou seja, muitos desistem ou simplesmente não comparecem desde o primeiro encontro. O ano de 2020 chama atenção ao ter somente 57 habilitados dentre os 199 inscritos. O que nos remete, também, para as intercorrências advindas da pandemia da Covid-19, a partir de 2020³⁴.

Outro dado, a partir do quadro supracitado, é que entre os anos de 2016 a 2019 os cursos destinados aos coordenadores estavam restritos aos profissionais da Coordenação Regional de Ensino (CRE) de Samambaia. Além disso, de 2014 a 2019 as formações eram exclusivas para os coordenadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dentre esses anos, somente em 2021 a coordenação pedagógica foi especificada para a Educação Infantil.

Apesar das vagas para esses cursos não serem preenchidas completamente, há a possibilidade de sorteio caso tenha mais inscrições, como mostra a Circular nº 9/2021 - SEE/EAPE de 03 de março de 2021. Não se sabe o indicativo do baixo número de coordenadoras pedagógicas que realizaram o curso específico para a função, mas, evidentemente, há muitos fatores, um deles pode ser a incerteza de estar ou não na coordenação pedagógica no ano seguinte, como explicita uma coordenadora ao afirmar que ainda não

³⁴ Alguns desses desdobramentos da pandemia na relação com docentes, formação e educação, podem ser observados em diversos estudos científicos desde 2021, tais como: Dias, 2021; Cipriani, Moreira e Carius, 2021; Dias e Ramos, 2022; Fialho e Neves, 2022.

realizou o curso porque “esse é o meu primeiro ano na coordenação, com certeza se permanecer nessa função irei fazer” (CP25). Outro ponto se refere ao cansaço, como uma das coordenadoras da unidade escolar observada disse à pesquisadora: “não tenho mais paciência para cursos, estou cansada” (COORDENADORA A), o que se justifica ao verificar seu tempo de serviço, ela irá se aposentar em 2023.

Como pontua Nóvoa (1992, p. 25), “a teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade”. Assim, ao analisar o tempo de experiência na coordenação pedagógica (Quadro 21), a pesquisa mostrou que a maioria das coordenadoras pedagógicas (28) já tem pelo menos um ano de experiência na coordenação pedagógica, dessas (11 coordenadoras), têm entre 4 e 19 anos de experiência, ou seja, já estão a bastante tempo exercendo a função. Apenas uma pequena parte (10 coordenadoras) está no primeiro ano de coordenação na Educação Infantil, duas estão também no primeiro ano da Educação Infantil (CP5 e CP19); cinco já tiveram experiências na coordenação no ensino fundamental (entre menos de 1 ano a 5 anos) e cinco não (ou seja, primeira experiência na coordenação).

Quadro 21 - Tempo de experiência.

| CP | ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA SEEDF | ANOS NA COORD. NA EDUCAÇÃO INFANTIL | COORD. EM OUTRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA | HÁ DIFERENÇA ENTRE A COORDENAÇÃO NA EI E NAS OUTRAS ETAPAS |
|-----|------------------------------------|-------------------------------------|--|---|
| CP1 | 1 a 5 anos | 1 a 3 anos | Não | - |
| CP2 | 6 a 10 anos | 7 a 9 anos | Sim 10 anos ou mais | Sim. Participação das famílias e especificidades da faixa etária dos estudantes e relação com autonomia, responsabilidade individual e coletiva, autocuidado, disposição na execução das atividades |
| CP3 | 21 a 25 anos | 4 a 6 anos | Sim 1 ano | Sim. Há uma preocupação muito grande com a alfabetização sistematizada nos anos iniciais e na educação infantil temos outros objetivos |
| CP4 | 11 a 15 anos | Menos de 1 ano | Sim menos de 1 | Sim. Percebo que o coordenador do ensino fundamental anos iniciais está mais pra auxiliar na parte disciplinar das crianças. Já como coordenação da educação infantil, auxílio mais na parte pedagógica mesmo |
| CP5 | Menos de 1 ano | Menos de 1 ano | Sim 1 ano | Sim, na educação infantil o trabalho do coordenador exige muito mais afeto e contato próximos com as crianças. No trato com os professores, no planejamento das atividades, o coordenador da educação infantil tem que estimular atividades mais lúdicas e com materiais diversos e desestimular atividades prontas em folha de papel |
| CP6 | 16 a 20 anos | 1 a 3 anos | Sim 8 ou 9 anos | Sim, cada etapa possui um currículo a ser seguido |
| CP7 | 6 a 10 anos | 1 a 3 anos | Não | - |
| CP8 | 1 a 5 anos | 4 a 6 anos | Não | - |

| | | | | |
|------|----------------|----------------|--------------------|---|
| CP9 | 11 a 15 anos | 1 a 3 anos | Não | - |
| CP10 | 11 a 15 anos | 7 a 9 anos | Não | - |
| CP11 | 1 a 5 anos | 1 a 3 anos | Sim 2 ou 3 anos | Sim, em relação ao planejamento coletivo voltado para os objetivos de aprendizagem de cada etapa/período. |
| CP12 | 1 a 5 anos | 1 a 3 anos | Não | - |
| CP13 | 1 a 5 anos | 1 a 3 anos | Sim 1 ano | Sim, na coordenação infantil, é mais corrido, mais projetos, mais trabalho por ser trabalhado através do concreto. |
| CP14 | 6 a 10 anos | 1 a 3 anos | Sim 1 ano | Sim, Na Educação Infantil cada professora tem uma abordagem diferente e é mais difícil desenvolver um trabalho mais coeso. |
| CP15 | 1 a 5 anos | Menos de 1 ano | Não | - |
| CP16 | 1 a 5 anos | Menos de 1 ano | Sim 1 ano | Sim. Mas em outras etapas há preocupação com letramento, avaliações, enquanto na educação infantil a preocupação é com a formação integral da criança, cuidando e brincando. |
| CP17 | 6 a 10 anos | 1 a 3 anos | Não | - |
| CP18 | 21 a 25 anos | 1 a 3 anos | Não | - |
| CP19 | Menos de 1 ano | Menos de 1 ano | Sim 4 ou 5 anos | Não, o comprometimento é o mesmo |
| CP20 | 6 a 10 anos | Menos de 1 ano | Não | - |
| CP21 | 1 a 5 anos | 1 a 3 anos | Sim 8 ou 9 anos | Sim, a participação do coordenador na educação infantil é mais ativa, exige maior interação com os educandos e com os educadores... Não apenas coordena as ações, faz uma ponte com a direção, mas também executa cada um dos projetos ao lado do educador e dos educandos |
| CP22 | 1 a 5 anos | 1 a 3 anos | Não | - |
| CP23 | 11 a 15 anos | 1 a 3 anos | Não | - |
| CP24 | 6 a 10 anos | 1 a 3 anos | Sim 2 ou 3 anos | Sim. Principalmente no momento em falar da importância do lúdico nos planejamentos. |
| CP25 | 6 a 10 anos | Menos de 1 ano | Não | - |
| CP26 | 11 a 15 anos | 4 a 6 anos | Sim 6 ou 7 anos | Não, o Coordenador é responsável pela qualidade do trabalho dos professores dentro de sala de aula. Auxilia o professor na construção da prática pedagógica. Busca solucionar qualquer eventualidade na ordem pedagógica. Tem uma grande importância no apoio da gestão escolar entre outros. |
| CP27 | 11 a 15 anos | 4 a 6 anos | Sim 2 ou 3 anos | Sim. Percebo que as estruturas são diferenciadas |
| CP28 | 16 a 20 anos | 10 a 14 anos | Não | - |
| CP29 | 11 a 15 anos | Menos de 1 ano | Não | - |
| CP30 | 6 a 10 anos | Menos de 1 ano | Sim 1 ano | Não, temos a função de auxiliar e dar suporte aos professores, independente da modalidade |
| CP31 | 6 a 10 anos | Menos de 1 ano | Não | - |
| CP32 | 6 a 10 anos | 1 a 3 anos | Sim 2 ou 3 anos | Não |
| CP33 | 21 a 25 anos | 7 a 9 anos | Não | - |

| | | | | |
|------|--------------|--------------|--------------------|---|
| CP34 | 21 a 25 anos | 4 a 6 anos | Não | - |
| CP35 | 6 a 10 anos | 15 a 19 anos | Sim 4 ou 5 anos | Sim, concepções totalmente diferentes e opostas! |
| CP36 | 26 a 30 anos | 4 a 6 anos | Sim 2 ou 3 anos | Sim, a diferença percebida foi no sentido de executar alguns trabalhos de organização de livros didáticos que, na educação infantil não tem |
| CP37 | 1 a 5 anos | 1 a 3 anos | Sim 4 ou 5 anos | Sim. A preocupação nos Anos Iniciais e Finais é voltada para Alfabetização e Avaliações de larga escala como o IDEB, existe uma busca de resultados para alcançar estes fins. Já na Educação Infantil é preciso ter um olhar mais sensível para as crianças e para o fazer pedagógico |
| CP38 | 1 a 5 anos | 1 a 3 anos | Não | - |

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir do Questionário (2022).

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2014, p. 48 e 49).

A experiência como coordenadora pedagógica em outras etapas da educação básica também é importante para o desenvolvimento na função. Muitas coordenadoras pedagógicas (19) responderam que já foram coordenadoras em outras etapas e que há diferença entre o trabalho na Educação Infantil e a 1ª etapa do Ensino Fundamental (15 coordenadoras). As outras coordenadoras (4) acreditam que não há diferença, dessas, só uma tem menos de um ano na Educação Infantil (CP19), o que poderia justificar a falta de percepção das diferenças.

As coordenadoras afirmam que as principais diferenças são: as “concepções” (CP35), as “estruturas” (CP27) e o “currículo” (CP6) de cada etapa. Segundo as coordenadoras, a preocupação do Ensino Fundamental é com a “alfabetização” (CP3), o “letramento, avaliações” (CP16) – “avaliações de larga escala como o IDEB” [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica] (CP37). Já a Educação Infantil tem “outros objetivos” (CP3), “a preocupação é com a formação integral da criança, cuidando e brincando” (CP16), tendo “um olhar mais sensível para as crianças e para o fazer pedagógico” (CP37).

Além disso, as coordenadoras afirmaram que seu papel no Ensino Fundamental é mais voltado para o auxílio “na parte disciplinar das crianças” (CP4). Já na Educação Infantil, a coordenadora trabalha “mais na parte pedagógica” (CP4), sua participação é mais ativa (CP21), é exigido “mais afeto e contato próximos com as crianças” (CP5) e com as professoras (CP21).

No planejamento das atividades, no Ensino Fundamental, é preciso “executar alguns trabalhos de organização de livros didáticos que, na Educação Infantil não tem” (CP36). Na Educação Infantil, “tem que estimular atividades mais lúdicas” (CP5), “falar da importância do lúdico” (CP24), trabalhar “com materiais diversos e desestimular atividades prontas em folha de papel” (CP5). “É mais corrido, [tem] mais projetos e mais trabalho por ser trabalhado através do concreto” (CP13). Ademais, “cada professora tem uma abordagem diferente e é mais difícil desenvolver um trabalho mais coeso” [ou um trabalho mais uniforme] (CP14). A coordenadora “não apenas coordena as ações, faz uma ponte com a direção, mas também executa cada um dos projetos ao lado do educador e dos educandos” (CP21).

As diferenças entre essas duas etapas da Educação Básica também podem ser observadas no Regimento da SEEDF onde a Educação Infantil

[...] tem por objetivo favorecer o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, respeitando seus interesses e suas necessidades, cumprindo as funções indispensáveis e indissociáveis de educar, cuidar, brincar e interagir, [...] [já o Ensino Fundamental, o objetivo é] a formação integral do estudante, mediante: I - a garantia das aprendizagens [...], II - a promoção de experiências [...] para a formação de estudantes colaborativos, pesquisadores, críticos e corresponsáveis por suas aprendizagens; III - o desenvolvimento da capacidade de simbolizar, perceber e compreender o mundo e suas diversidades [...] (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 34-35).

Logo, seus objetivos são diferentes e, nesse ínterim, é preciso ter clareza do que cada etapa tem por meta, pois a professora formada em Pedagogia pode atuar tanto na Educação Infantil quanto na 1ª etapa do Ensino Fundamental. Conforme Leda Scheibe; Márcia Aguiar (1999), antes de 1968, o pedagogo ocupava o cargo de técnico de educação e o curso de pedagogia era em nível de bacharelado. Com a lei da Reforma Universitária nº 5.540/68 mudou-se o currículo dos cursos, a Pedagogia ficou dividida em duas partes, um lado comum com as disciplinas chamadas Fundamentos da Educação e, de outro, as disciplinas das Habilitações em Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, formando então os chamados especialistas em educação. Segundo as autoras, o que motivou a reformulação dos cursos de licenciatura foi a aversão à proposta de formação do “especialista no professor” no curso de pedagogia; pois, essa formação se ancorava numa visão reducionista e tecnicista de escola e de educador. Ainda segundo as autoras (1999, p. 232), a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia defendia que o curso de pedagogia deveria formar um “profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional”. Dessa forma, o pedagogo atuaria

na docência na Educação Infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas de formação pedagógica do nível médio. Com essa formulação, entende-se que rompe com a tradição tecnicista de separar o saber e o fazer, a teoria e a prática.

Neste caso, a coordenadora pedagógica da Educação Infantil, que é professora de atividades, teoricamente compreende as diferenças dos objetivos educacionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. No entanto, sua função na coordenação pedagógica na Educação Infantil requer que, além das atribuições comuns a todos coordenadores, tenha conhecimentos sobre as especificidades da primeira etapa para auxiliar o grupo de professoras a pensar e a refletir sobre as múltiplas experiências que contemplem os objetivos propostos para este público. Entendendo que a coordenadora pedagógica tem o papel formador, suas ações devem conduzir o grupo de professoras a preconizar a participação e as experiências das crianças, e se afastar de práticas escolarizantes, já que nesta etapa não se lida com alunos, e sim, com crianças. Daí a importância do momento da coordenação pedagógica coletiva para discutir sobre o planejamento das atividades, os projetos a serem desenvolvidos, as demandas das crianças, entre outros aspectos importantes.

3.2 O ambiente de trabalho e os projetos da unidade escolar

Para analisar a dimensão da especificidade da Educação Infantil foi observado um Centro de Educação Infantil, nos momentos de coordenação pedagógica, e, posteriormente, realizada uma entrevista com as coordenadoras. Assim, podemos caracterizar essa unidade escolar, composta por duas coordenadoras ('Coordenadora A' e 'Coordenadora B' - a 'Coordenadora A' tem 4 anos na coordenação pedagógica e está na instituição desde 2001, a 'Coordenadora B' está no primeiro ano de coordenação); ambas não queriam a função no momento da escolha de turma, mas aceitaram pelo apelo do grupo. No geral, as pessoas que trabalham na unidade são bem receptivas, o grupo é formado, em sua maioria, por professoras em contrato temporário. Em diálogo com a 'Coordenadora A', fora relatado que apenas três professoras efetivas estavam em regência em 2022, do total de 21 turmas.

Com relação ao local, é colorido e tem vários espaços para as crianças. A 'Coordenadora A' apresentou a unidade escolar para a pesquisadora, contando um pouco da história do local e mostrando todos os espaços. A diretora disse que a 'Coordenadora A' era a pessoa mais adequada para fazer o *tour*, já que ela está na instituição praticamente desde sua inauguração.

De um lado da edificação, atrás do primeiro bloco de salas de referência, tem um parque com grama sintética; uma casinha de alvenaria, bem pintada, mas sem nenhum material dentro;

uma pista de corrida de carrinhos pequenos na terra e um campinho de futebol com duas traves pequenas no gramado. Esse espaço é um lugar arborizado e bem agradável. Do outro lado da unidade escolar, atrás do segundo bloco de salas de referência, tem um parque de areia, que é maior e tem mais brinquedos.

A ‘Coordenadora A’ explicou que às vezes vai uma equipe de limpeza para peneirar a areia e sempre que possível a areia é repostada. Ao lado do parque de areia tem uma área com três chuveirinhos, para dias específicos de brincadeiras com água, e há, ainda, um pátio descoberto. Tem uma sala de psicomotricidade com uma professora readaptada que organiza as atividades a serem realizadas neste espaço e sala da leitura, também cuidada por uma professora readaptada. Cada um desses espaços é utilizado em forma de escala, com a organização dos dias e dos espaços a serem utilizados pelas turmas (Quadro 22). Nos corredores da unidade escolar encontram-se os murais de cada turma, que é um espaço grande (da janela até o chão) feito de azulejos, neles estavam coladas as atividades que as crianças fizeram para comemorar o dia da criança, com desenhos coloridos e feito por elas próprias.

As turmas têm atividades fora da sala de referência todos os dias no parque e em quatro dias da semana mais uma atividade, além do parque. Como são dois parques, o uso deles é alternado pelas turmas, por exemplo, na segunda, quarta e sexta as crianças da ‘turma A’ vão para o parque de areia e na terça e na quinta vão para o parque de grama sintética. Todos os dias no mesmo horário, durante 30 minutos, a turma vai para um desses espaços. As outras quatro atividades acontecem uma vez por semana, variando entre 40 e 45 minutos (Quadro 22).

Quadro 22 - Horários da turma A.

| Segunda | Terça | Quarta | Quinta | Sexta |
|------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|
| Parque de areia (8h às 8h30) | Parque de grama (8h às 8h30) | Parque de areia (8h às 8h30) | Parque de grama (8h às 8h30) | Parque de areia (8h às 8h30) |
| Gramma e casinha (10h às 10h45) | Psicomotricidade (10h às 10h40) | Sala de leitura (10h às 10h40) | - | Espaço de brincar (10h às 10h45) |

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir do quadro de avisos da unidade escolar.

A sala das professoras é um espaço dividido por armários: de um lado, nos fundos, está a copa com geladeira, microondas e duas mesas redondas; do outro, duas mesas grandes coletivas, uma impressora, uma pequena estante com livros para serem usados durante a semana, quadro de avisos com atividades de rotina e atividades do planejamento da semana. Não há computadores nesta sala, as professoras usam seus *notebooks* pessoais e elas reclamam que a internet é ruim e nem sempre funciona. A disposição da sala deixa o grupo um pouco

dividido, pois algumas professoras ficam na copa e outras no espaço contrário. Além dessa divisão, a intermitência do sinal de internet pode prejudicar pesquisas relacionadas ao trabalho da coordenação, o que prejudica também o exercício da função.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2022) da unidade escolar, que se encontra no site da SEEDF, a organização curricular é baseada no Currículo em Movimento da Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018), os projetos e as sequências didáticas são escolhidos por meio de temas e de objetivos de aprendizagens. Essa organização é realizada nos momentos da coordenação pedagógica, em que são propostas as estratégias, as avaliações, a organização e a confecção de recursos de forma coletiva. Em entrevista às coordenadoras pedagógicas, elas afirmaram que o PPP foi revisto em 2022, mas o grupo de professoras contribuiu pouco com opiniões, “inclusive, a gente pede sugestões, são poucas as que dão” (COORDENADORA A), logo, o documento não teve muita alteração com relação ao do ano anterior. Geralmente elas trabalham com os projetos do PPP e à medida que vão surgindo outros elas vão incluindo:

Coordenadora A: a gente vai desenvolvendo na medida em que o trabalho vai acontecendo, porque tem coisa também que a gente tem que tá inserindo o que vem lá da UNIEB [Unidade de Educação Básica] pra gente está desenvolvendo com as crianças também.

Coordenadora B: Jornada literária que vai sendo é... cultura da paz. Tem algumas coisas que vão aparecendo e a gente vai incorporando ao PPP, na medida do possível. A gente parte sempre do momento da acolhida, né, nas primeiras semanas de inserção e acolhimento e depois a gente vai caminhando mais para o lado da identidade, da autonomia e aí vem incluindo essas demandas que vão aparecendo. (ENTREVISTAS, 17/11/2022).

De acordo com o PPP (2022), sempre é realizado na ‘Semana Pedagógica’, no início do ano letivo, um planejamento anual com temas norteadores em conformidade com o calendário da SEEDF e a discussão dos temas transversais no contexto da Educação Infantil. A reunião acontece entre a equipe gestora, coordenadores, corpo docente, demais funcionários e pais das crianças, em que apresentam a proposta geral de atendimento e oportunizam a construção do planejamento anual com as famílias e crianças. Com as sugestões, a equipe gestora e corpo docente se reúne para a efetiva construção do plano pedagógico a ser desenvolvido durante o ano letivo.

É na Semana, que não é Semana Pedagógica, né, são dias; aí a gente passa assim pelo currículo que é uma passagem bem rápida, o currículo fica à disposição de todos, mas são raros os colegas que pegam o currículo para conhecer e o nosso grupo tem mudado muito a cada ano. Aí a gente faz reunião e vai definindo as datas. Só que nós fazemos em dois momentos, fazemos o primeiro semestre, aí depois no meio do ano nós fazemos pro segundo semestre. Mas os projetos são sempre os mesmos, são os que já constam no PPP (COORDENADORA A, ENTREVISTA, 17/11/2022).

A fala da ‘Coordenadora A’ permite uma reflexão acerca do entendimento sobre o Projeto Político Pedagógico dentro da instituição por todos que deveriam se envolver no processo. Se, por um lado, ela permite visualizar uma crítica ao pouco tempo disponível para pensar o plano pedagógico, por outro lado ela indica que esses poucos dias não são aproveitados da maneira devida pela equipe. Ainda que se tenha uma rotatividade no quadro de professoras e professores na instituição, é interessante refletir que, mesmo que em instituições diversas, já era para cada docente ter um entendimento da importância desse momento de trabalho coletivo. Como demarca Maria Salete Aranha (2003):

É nele que se estabelece a ponte entre a política educacional do município e a população, através da definição dos princípios, dos objetivos educacionais, do método de ação e das práticas que serão adotadas para favorecer o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças e adolescentes da comunidade (ARANHA, 2003, p. 44).

O engajamento na construção e discussão do PPP deve envolver a todos os partícipes da instituição. Além disso, se as crianças mudam a cada ano, por que os Projetos propostos têm que ser iguais? Se há a compreensão de que o PPP “deve ser entendido como a própria organização do trabalho pedagógico” (EÇA; COELHO, 2021, p. 6), como organizar o trabalho sem considerar as especificidades de cada turma na mudança de um ano para o outro? Assim, consta no PPP (2022), sem muita clareza, que a organização do trabalho pedagógico é composta por:

- a) Planejamento anual;
- b) Datas Comemorativas e os momentos culturais e festivos - o grupo optou por trabalhar algumas datas reconfigurando-as: “dia das mães, dos pais e dos avós passaram a pertencer a um projeto maior denominado Festa da Família” (PPP, 2022, p. 58); festa junina foi substituída pela Festa Típica; “outras datas como Descobrimento do Brasil, Dia do Índio, Independência do Brasil foram absorvidas no planejamento pedagógico como temas transversais” (PPP, 2022, p. 59). Além da Festa da Família e da Festa Típica, os momentos culturais e festivos são compostos pela **Mostra de Artes**, “Dias Letivos Temáticos e comemorativos / acessibilidade à cultura” (PPP, 2022, p. 61).
- c) Cultura Escrita - a unidade escolar “considera em suas práticas educativas diversos momentos onde a cultura escrita se faz presente, [...] [nas] experiências com os nomes das crianças, músicas, parlendas, textos informativos, histórias literárias, etc.” (PPP, 2022, p. 59).

- d) “Semana Distrital de Conscientização e Promoção da Educação Inclusiva e Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência” (PPP, 2022, p. 60).
- e) Plenarinha³⁵.
- f) Os espaços e tempos (semana de inserção e acolhimento, dia da fruta, dia do brinquedo, sala de psicomotricidade, sala de leitura, projeto conta pra mim, aulas de campo, encerramento do 2º período).
- g) Rotina escolar (entrada coletiva, brincadeiras na mesinha, rodinha, hora da atividade, higiene e lanche, vídeo, parque/atividade fora da sala de referência, recreio no gramado e no espaço de brincar).
- h) “Projeto: O brincar como direito dos bebês e das crianças” (PPP, 2022, p. 62).
- i) Projeto ‘Cultura de paz’ - com o objetivo de “implementar práticas significativas de cultura de paz, tendo como recurso a comunicação não violenta, a mediação de conflitos e a escuta sensível e acolhedora” (PPP, 2022, p. 53). Os temas transversais que perpassam o projeto são:
 - 1 – ‘Educação para a diversidade’ - Temas: família, dia da conscientização do autismo, dia nacional de pessoas com deficiência e projeto **Viva a Diversidade**: “as temáticas indígenas e africanas serão exploradas no planejamento diário e sua culminância na semana da consciência negra, com a participação das famílias” (PPP, 2022, p. 60);
 - 2 – ‘Cidadania e educação em e para os direitos humanos’ - Temas: “rodinha, enquete com as crianças daquilo que elas querem aprender, combinados e palavras mágicas, emoções e sentimentos, semana do brincar, cultura de paz e cidadania, promoção do mês maio laranja, **semana da criança**, participação do fórum em busca da sabedoria e do amor, participação do concurso Cultural Cidadania e Paz” (PPP, 2022, p. 54, **grifos nossos**).
 - 3 – ‘Educação para a sustentabilidade’ - Temas: “jornada literária, educação ambiental - animais do cerrado” (PPP, 2022, p. 54-55).

³⁵ “A Plenarinha é um projeto da Subsecretaria de Educação Básica - SUBEB, sob coordenação da Diretoria de Educação Infantil – DIINF, realizado por toda comunidade escolar, voltado prioritariamente, à Educação Infantil e ao primeiro ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal. [...] [Esse projeto] teve início no ano de 2013, com o objetivo de fortalecer o protagonismo das crianças na Primeira Infância e torná-las partícipes na elaboração da primeira versão do Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil (2014). A experiência prosperou e, no decorrer dos anos seguintes, os temas foram escolhidos em consonância com o Currículo e com a intenção de participação efetiva das crianças, suscitando o desenvolvimento de novas políticas e organização do trabalho pedagógico para a Educação Infantil, considerando as crianças e suas relações sociais no centro do processo educativo” (PLENARINHA, 2022, p. 7-8).

Nos momentos da observação em campo, a unidade escolar estava trabalhando com os tópicos destacados acima, em negrito. Na semana anterior à observação (10/10 a 14/10/22), a temática era a semana da criança; nas semanas propriamente observadas (17/11 a 28/11/22), era a Mostra de Artes com a temática ‘Água: fonte de vida’; e o planejamento das próximas semanas (07/11 a 18/11/22), a unidade temática tinha a ver com o projeto Viva a diversidade.

A sequência didática das duas semanas com o tema água foi feita a partir do livro: ‘As aventuras das gotinhas de chuva’, de Sara do Vale. Esse tema visava o trabalho na Mostra de Artes, que, segundo a ‘Coordenadora B’, tem como objetivo despertar a vivência e o gosto pela arte na criança, com diferentes tipos de arte e de material a cada ano: arte plástica, arte cênica, materiais reciclados, releituras, entre outros. O projeto, que já faz parte da organização do trabalho pedagógico, vai de encontro ao tema da Plenarinha do ano de 2022 “Criança arteira: faço arte, faço parte” (PLENARINHA, 2022).

Para cada temática, a Plenarinha apresenta um caderno, que segundo Barbosa e Barbosa (2021, p. 153), “acaba se configurando como um norteador da prática docente e fortalecedor das reflexões e (trans)formações da docência”. As autoras afirmam que um dos processos de reflexão e (trans)formação da docência “é o de leitura e compreensão das legislações e documentos orientadores oficiais. Um docente atento aos documentos que se relacionam diretamente com a etapa que trabalha, reflete sobre as possibilidades do seu trabalho” (BARBOSA; BARBOSA, 2021, p. 143).

Assim, reafirma-se a necessidade das profissionais da Educação Infantil de se apropriarem dos materiais propostos pela SEEDF, para pensar sobre o planejamento das atividades a serem realizadas com as crianças. Em entrevista, as coordenadoras contaram como foi o planejamento da Mostra de Artes nesse ano de 2022.

Então, foi numa coletiva, né? Coletiva não, numa terça-feira de planejamento. A gente trouxe pro grupo, a diretora tinha recebido o exemplar desse livro ‘As aventuras das gotinhas de chuva’ da Sara do Vale, que é professora também da rede, que faz um trabalho muito bonito com música, com musicalização e histórias. Aí a gente apresentou para as professoras o livro, o material que a gente tinha recebido e aí a gente jogou para elas. O quê que elas achavam da gente está fazendo um trabalho usando este material, esse tema ‘as aventuras das gotinhas de chuva’, falar um pouquinho sobre o ciclo, falar sobre a água e aí elas aderiram. A gente perguntou se tinha outra sugestão, que a gente tinha esse material, mas se elas tivessem outra sugestão que a gente podia também fazer uma votação e ver o quê que o grupo escolheria. Aí elas acolheram, acataram a sugestão: “não, tá bom, dá para a gente trabalhar, é legal trabalhar com a água, ciclo da água” (COORDENADORA B, ENTREVISTA, 17/11/2022).

É possível observar pelo relato da coordenadora que as professoras acataram a ideia prontamente, não questionaram, não refletiram e não deram sugestões para agregar ao projeto,

o que demonstra pouco protagonismo das professoras e, também, a ausência da criança no planejamento. Como o objetivo da Mostra de Artes era fazer uma exposição de releituras, as coordenadoras sugeriram que houvesse a confecção do mural de cada turma remetendo a uma página do livro, de maneira a contar a história pelos murais, e as professoras concordaram com o planejamento. Segundo as coordenadoras, quando foi chegando próximo da data, as professoras foram vendo a dificuldade da confecção do mural e foram questionar com relação ao texto da história, em ter que recortar uma grande quantidade de letras, então elas começaram a reclamar e uma das professoras se prontificou a fazer as letras na máquina *silhouette* (máquina que faz o corte de imagens e letras). Ao que parece, as ideias só surgem quando o trabalho começa a ser feito, o que indica que no momento do planejamento as professoras não estão atentas ao que está sendo posto. As coordenadoras também relatam isso:

Cai naquela questão no planejamento, né, que a gente tá aqui para ajudar, para dar sugestão, a gente não tá impondo nada, só que assim, as colegas se calam, né, e quando tá em cima da coisa acontecer aí que começa a... que tem acontecido muito isso a gente fala, fala, fala, a gente sugere, a gente traz coisa e dizem amém a tudo, mas na hora de está executando, aí vem as reclamações. Porque? Por que não prestaram atenção no que foi dito, não deram sugestão, né, aí quando vão executar, aí vem as dificuldades, aí cai naquilo que você viu e tem acontecido isso com certa frequência (COORDENADORA A, ENTREVISTA, 17/11/2022).

Na observação da quarta-feira (26/10) não teve reunião coletiva, o momento da coordenação estava destinado para as professoras fazerem os murais. As coordenadoras também estavam envolvidas confeccionando o mural que seria a capa do livro, que ao ser concluído ficou idêntico à ilustração do original, com as mesmas cores e mesma disposição de imagens. Em certo momento, uma professora percebeu que a colega estava colando o seu mural no local errado, pois a ordem dos murais tinha que ser igual à do livro. Houve um pequeno mal estar, a ‘Coordenadora B’ achou que a culpa era dela, mas ao conferir a tabela, percebeu que o erro foi das professoras, inclusive notou que não só um mural estava errado, mas dois.

Três semanas antes da Mostra de Artes, a gente fez toda a divisão das páginas, professora tal vai ficar com tal página, professora tal vai ficar com tal página, outra professora, outra página. E a montagem dos murais, fizemos uma tabela onde foi colocado o nome da professora, o mural que ela tinha que montar e qual era a página do livro que ela tinha ficado e o texto, tinha todas as informações na tabela de todo mundo. Fracionamos a tabela, entreguei para cada pessoa: Maria recebeu a parte dela, Joana recebeu a parte dela, todo mundo recebeu a sua parte. A tabela completa contendo todos os nomes das professoras, todos os murais e todo o texto da história ficou disponibilizado na sala da coordenação, no mural. E foi encaminhado também um arquivo em PDF para os grupos de planejamento que nós temos. [...] Elas tiveram acesso a isso três semanas antes do evento, do dia do evento (COORDENADORA B, ENTREVISTA, 17/11/2022).

As coordenadoras demonstraram ficar desapontadas por fazerem todo o esforço de organizar por escrito o que ficou planejado e as professoras não se apropriarem dos materiais disponibilizados. Isabel Alarcão (2011, p. 15) afirma, citando Morin, “que só o pensamento pode organizar o conhecimento”, assim a informação precisa ser organizada e refletida por cada um, pois a informação em si não gera conhecimento. Talvez a fragmentação do trabalho acarrete um sentimento de não pertencimento do processo executado.

Na semana seguinte ao evento, a diretora passou na sala das professoras e questionou a atitude das professoras, disse que o grupo está deixando de fazer o acompanhamento dos informes, que não participa das reuniões e não se apropria do que foi decidido. Ela pediu que as professoras ficassem mais atentas ao que está sendo falado e que perguntassem se tiverem dúvida. A diretora falou sobre a importância da empatia, de conviver bem e de respeitar o outro.

A culminância do projeto foi dia 27/10, com a presença da autora do livro trabalhado Sara do Vale. A convidada proporcionou a contação de história e cantou várias músicas para e com as crianças, foi uma apresentação bem animada e divertida; as crianças participaram e demonstraram gostar bastante. Pela manhã, estavam presentes as coordenadoras intermediárias da CRE para assistirem à apresentação.

Os murais, que deveriam ser “espaços pedagógicos que favorecem a visibilidade das produções infantis” (VIEIRA; SILVA, 2022, p. 33), foram montados pelas professoras e não pareciam atender à proposta de releitura, pois algumas atividades eram a cópia fiel do livro. Além disso, não foi visto o protagonismo da criança, na verdade, elas foram desconsideradas nesta ação.

Os murais explicitam o atendimento dado às crianças por meio das propostas de ação docente, expressas nos registros que os compõem. Refletir sobre o uso desse espaço educativo pode revelar concepções acerca da experiência estética e da forma como as crianças vivenciam a arte amalgamada aos princípios de educação, de infância, de organização pedagógica cultivados na instituição educativa, evidenciando também o protagonismo que a criança exerce nesse contexto (PLENARINHA, 2022, p. 34).

Algumas produções pareciam ser feitas pelas crianças, mas tinha o direcionamento da professora com os desenhos muito parecidos, contendo os mesmos elementos, a mesma disposição e as mesmas cores. Andreia Vieira e Ione Silva (2022) criticam certas atividades que priorizam a mera cópia. As autoras pontuam que há atividades de criação e atividades de reprodução, o problema está em privilegiar “a atividade reprodutora em detrimento da criadora, [...] reduzindo as possibilidades de vivências das crianças” (VIEIRA; SILVA, 2022, p. 33). Em outro mural, os desenhos foram feitos pela professora e as crianças só pintaram. Neste caso, a

professora comentou que “releitura é isso, mesma ideia só que com cores diferentes”. Para ela, a mesma ideia é ser idêntico.

O contexto histórico social que compreendia a criança como “ser de falta”, “de vir a ser” pode ter contribuído para que professoras e professores concebessem que a estética adultocêntrica é agradável, deixa a escola colorida, transmite uniformidade e padronização na proposta institucional, porém deixam de refletir que tais práticas invisibilizam a criança e a sua expressão (VIEIRA; SILVA, 2022, p. 34).

Em outros murais, parecia ter o desenho da criança, mas com a pintura ‘perfeita’, neste caso, uma das professoras disse que foi chamando uma criança de cada vez para fazer com ela. Outros eram formas feitas pelas professoras com um ou outro detalhe feito pela criança. Os trabalhos dos murais estavam privilegiando o ‘bonito’ em prol do protagonismo da criança. Nessa seara, cabe ressaltar que não “há um parâmetro único ou superior que define o que é bom, ruim, belo ou correto no contexto da arte” (VIEIRA; SILVA, 2022, p. 36).

Coordenadora B: Belo para o adulto [**Coordenadora A:** Belo para os olhos do adulto], exato e pouco proveitoso, é, de valorização da arte, do desenho da criança mesmo, da produção da criança.

Entrevistadora: Eu acho que fica com um certo receio: “ah é mural, precisa ser uma coisa mais bonita”.

Coordenadora B: Precisa ser redondinho, certinho, não pode ter um ponto fora da curva. Tem isso também, né? Tem essa, vamos dizer é um estigma aí a ser quebrado. (ENTREVISTA, 17/11/2022).

As coordenadoras disseram que no processo de organização das atividades viram que as professoras estavam planejando/montando atividades não condizentes com a proposta de releitura, então enviaram no grupo de *WhatsApp* um texto e um vídeo para as professoras explicando o que era releitura. O título do texto era ‘Releitura na Educação Infantil, isso pode?’, sem autor, apenas a data 08/12/2020 e ‘Tempo de Creche’ (que é o nome do site). No início do texto é apresentado a seguinte informação: “A releitura parte da percepção sensível de uma experiência livre, individual e significativa. A cópia, enquanto exercício, percorre outro caminho e não permite à criança vivenciar inteiramente sua natureza”. Depois conta como surgiu a releitura no contexto da educação segundo Mirian Celeste e vai buscando responder “então, porque ler obras?”, “como evitar a cópia?”, “o fim do certo-errado, bonito-feio!”. É um texto bem curto e de leitura simples. Já o vídeo, tem 1m42s e, conforme apresentação, é direcionado às famílias e às crianças e busca ensinar o que é uma releitura de obra de arte, com o exemplo do quadro de *Monalisa*. O vídeo apresenta a obra original e alguns exemplos de releitura, mas não tem fonte, pois foi mandado como arquivo pelo *WhatsApp*.

A intervenção das coordenadoras parece não ter ajudado muito com a reflexão do que seria uma releitura, mas não era a primeira vez, nesse ano letivo de 2022, que o grupo trabalhava

com releitura. Segundo as coordenadoras, esta é uma proposta recorrente, que talvez tenha faltado embasamento teórico:

É, a gente sempre na proposta do planejamento tem a proposta da releitura, mas aí com este trabalho, o que que fica de avaliação e de aprendizado? Elas não tão sabendo, tinha a proposta de releitura, mas não sabiam o que que era releitura. Então fica de sugestão para o próximo ano, nas primeiras semanas de coordenação, ter um momento voltado, explicativo mesmo, tipo uma aula, o que que é a releitura. Trazer conteúdos mesmo acadêmicos de texto, procurar referenciais teóricos que explicam, que exemplificam que que é uma releitura na Educação Infantil e tá apresentando para elas nos primeiros dias para poder... que ao longo do ano, nos outros trabalhos de releitura, diário mesmo, não de moral, leitura da história. Trabalhei história “Os Três Porquinhos”, vou fazer a releitura com as minhas crianças, elas vão produzir a releitura do que elas entenderam da história, de como elas receberam, como elas percebem história. Entendeu? Porque está falha realmente essa parte. Aí voltamos naquele mesmo ponto que pode, provavelmente por conta da falta de experiência em sala de aula, né, muitos estão vindo ainda cru, da universidade, do curso de pedagogia que não deu esse embasamento pra elas, então fica uma reflexão de muito a ser trabalhado desde o começo do ano (COORDENADORA B, ENTREVISTA, 17/11/2022).

Segundo Stela Barbieri (2012), para a professora trabalhar arte com as crianças, ela precisa trabalhar primeiramente consigo mesma, investindo em sua formação, além disso, “a formação estética do professor se dá muito antes de ele entrar na universidade, [...] o desenvolvimento estético da pessoa começa quando ela nasce, talvez antes disso, na barriga ainda” (BARBIERI, 2012, p. 144). Então, não é apenas uma formação pontual que irá desenvolver o senso estético da professora, é algo que faz parte da sua constituição como ser humano e que precisa ser desenvolvido por toda sua vida.

Para trabalhar a experiência artística e aguçar a imaginação das crianças, os professores precisam ter repertórios artísticos, e não apenas conhecimentos teóricos sobre arte. A escola precisa arejar. Sair da sala de aula. Ir ao teatro, ver e debater cinema, ler boas obras literárias, visitar exposições de arte, envolver-se com dança, participar de saraus. Os grandes e os pequenos (RODRIGUES, 2022, p. 22).

Outro ponto importante são as avaliações processuais dos projetos realizados, é preciso que elas sejam contínuas para que a cada novo planejamento possam ser revistas as experiências anteriores e ampliadas as próximas. Com relação às avaliações após os eventos, as coordenadoras falaram que a diretora sempre realiza, mas nem assim as professoras se atentam às mudanças para os próximos eventos:

Coordenadora B: Mas aí a gente cai naquela fala da [nome da diretora], o corpo está presente, mas o espírito está lá não sei aonde, viajando, então às vezes, nesse momento da avaliação, quando você está ali vivenciando, você percebe, passa 2, 3 dias você esquece. Né?

Entrevistadora: E não tem ata?

Coordenadora B: Tem! a [nome da diretora] registra, mas aí eles não recorrem, se não recorrem nem ao currículo...

Coordenadora A: Nem ao planejamento diário, porque a gente entrega impresso,

além de estar no grupo, a gente entrega impresso. [Coordenadora B: Sim, exatamente, tem isso também.] Aí às vezes chegam: “[nome Coordenadora A], [nome Coordenadora B] quê que é para fazer hoje?” Assim não está nem lendo, né, o que recebe. (ENTREVISTAS, 17/11/2022).

Pelos relatos das coordenadoras, elas tentam, de todas as formas, fazer um trabalho organizado, mas sentem que não avançam porque não veem resultados, além disso, a cada ano o grupo de professoras muda bastante, então tudo que foi conquistado no ano tem que ser refeito no ano seguinte.

O grupo cada ano é um. Aí, isso dificulta muito o nosso trabalho, porque quando acha que a gente está dominando determinada dificuldade no grupo, faz é aumentar, porque o grupo está muito... nós quase não temos professores efetivos na escola, não sei se com esse concurso agora vai melhorar a situação, vamos aguardar para ver, mas, que o grupo esse ano, quem está aqui, o próximo ano não vai estar. Então a gente vai cair na mesma, vai chegar pessoas inexperientes, né, com as mesmas dificuldades, assim, de repente até outras maiores, e aí, voltar à estaca zero novamente, quem tiver na coordenação (COORDENADORA A, ENTREVISTA, 17/11/2022).

Assim, as coordenadoras sentem que não fazem uma formação continuada, mas sim uma *revisão* do que já foi posto, sem avanços significativos. No entanto, Vera Placco (2010) afirma que a coordenadora não pode prever que as transformações ocorram de maneira contínua, mas, sim, entendendo que sempre haverá idas e vindas, evoluções e retrocessos. As transformações podem acontecer e o ponto de partida é a reflexão, pois como vimos na unidade escolar observada, o planejamento acontece e é sistematizado por escrito, mas falta refletir sobre ele, autoavaliar as práticas, utilizar o que foi desenvolvido como parâmetro para as próximas mudanças.

3.3 O planejamento é mais que sistematização, é reflexão

Uma das atividades de extrema importância que compõe a coordenação pedagógica é o planejamento pedagógico.

O planejamento das atividades pedagógicas deve ser elaborado pelos docentes, sob a coordenação de integrantes da equipe gestora e coordenadores pedagógicos da unidade escolar, conforme a Organização Curricular constante no Projeto Político Pedagógico - PPP (DISTRITO FEDERAL, 2019, art.156, §3º).

E é dever da professora participar e elaborar o planejamento das aulas de acordo com o Currículo da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2019), sem necessariamente ser sistematizado por escrito, diferentemente de como acontece no município de Rio Claro, SP, que há a exigência do registro em diários de bordo (BETEGHELLI, 2018). Apesar de não ser uma exigência da SEEDF, é um importante instrumento para a professora documentar suas ações,

suas ideias e suas avaliações. Um planejamento registrado pode auxiliar na fluidez e na organização do trabalho, pode ser revisitado, avaliado e modificado. Mas, para isso, as professoras e as crianças precisam se sentir pertencentes a esse planejamento e se não for uma construção efetivamente coletiva, dificilmente o sentimento de pertencimento irá ocorrer.

As coordenadoras do DF, que responderam ao questionário, consideram que o planejamento das atividades a serem desenvolvidas com as crianças ocorre durante a “coordenação pedagógica” (CP2; CP6), nas “reuniões com a gestão” (CP2), “com a equipe pedagógica e professores” (CP33). Vasconcellos (2019) pontua que o desejável para as reuniões pedagógicas é ter pelo menos duas horas por semana, sempre em um mesmo horário, ter a participação de professores do mesmo nível e ter a participação da equipe diretiva (coordenação/supervisão, orientação e direção). O autor afirma que quando não há frequência das reuniões, acumulam-se muitos problemas que fazem as pessoas desanimarem e, quando a reunião é inexistente, dificulta o processo de mudança na unidade escolar.

Geralmente, o planejamento é desenvolvido quinzenalmente³⁶, de maneira coletiva³⁷ e por meio de temáticas³⁸ ou de projetos³⁹. Luciana Ostetto (2000) acredita que o planejamento por meio de projetos apresenta uma ideia mais ampla de perspectivas que podem receber maiores definições ao longo do processo e que pode nascer a partir de qualquer situação vivenciada no grupo, sendo assim, torna-se uma proposta que favorece a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimentos, ampliando o que é restrito pela “hora da atividade”.

Dentro das coordenações onde as construções são feitas coletivamente, as coordenadoras frisaram que as professoras têm autonomia para fazer as adaptações necessárias para sua turma (CP11; CP19; CP20; CP37) e que elas podem pedir auxílio à coordenação quando é necessário (CP16). No entanto, para Vasconcellos (2019, p. 178), “um dos fatores que desanimam muito o professor é exatamente a ruptura do processo de planejamento: faz-se a ‘semana do planejamento’ e depois vai cada um por si”. Mesmo sendo uma construção coletiva, as coordenadoras relatam que algumas professoras “caminham por si só e de acordo com sua vontade” (CP4), “não participam [...] e não recebem bem as sugestões da coordenação [...]” (CP7). Há também a construção de um planejamento mais dividido ou individual.

CP5: Cada semana uma dupla de professoras é responsável pelo planejamento. O

³⁶ CP3, CP7, CP8, CP13, CP22, CP27, CP32 e CP37.

³⁷ CP4, CP9, CP11, CP15, CP19, CP20, CP21, CP22, CP23, CP24, CP27, CP28, CP29, CP31 e CP37.

³⁸ CP1, CP5, CP8, CP11, CP16, CP22, CP37 e CP38.

³⁹ CP17, CP25, CP29, CP35 e CP36.

planejamento é entregue à coordenação que, por sua vez, faz a análise e alguma alteração, se necessário. Uma semana antes da execução do planejamento, ele é disponibilizado para todas as professoras.

CP12: É um desafio unir as professoras dos dois turnos para planejamento, e isso seria muito proveitoso, mas o planejamento é feito semanal nas coordenações, normalmente em duplas.

CP17: Cada professor faz seu planejamento conforme os objetivos do Currículo e o projeto bimestral da escola.

CP35: O planejamento é individual para cada turma, mas as sugestões de atividades e ideias são compartilhadas pelo grupo.

CP36: Coletivamente separamos os conteúdos a serem aplicados e definimos os projetos da escola, cada professor planeja suas atividades para que possam ser executados os projetos (QUESTIONÁRIO, 2022, grifos nossos).

No entanto, o trabalho individual pouco favorece às reflexões. Segundo Vasconcellos (2019), o espaço das reuniões pedagógicas como espaço de reflexão crítica pode proporcionar trocas de experiências, sistematização da própria prática, pesquisas a partir da reflexão, cooperação e corresponsabilidade, formas de intervenções pessoais e/ou coletivas, avaliação do trabalho, (re)planejamento e celebração.

O imaginário do professor está muito marcado pelo individual: é cada um na sua sala de aula, na sua lida, no seu trabalho. O isolamento favorece o desajuste do professor face às mudanças que vêm ocorrendo na escola e na sociedade. [...] Devemos considerar que o trabalho do professor tem uma dimensão essencialmente coletiva: não é o único que atua na escola e o que faz não é para si, já que presta um serviço à comunidade. Além disso, o sujeito isolado lutando por uma nova ideia, não vai muito longe. A reunião semanal é um momento especial para o resgate desse coletivo (VASCONCELLOS, 2019, p. 174-175).

Na unidade escolar observada, o registro das ações planejadas com o grupo de professoras fica a cargo das coordenadoras, com uma organização em tabelas escritas antes, durante e depois do planejamento. Antes do dia do planejamento coletivo, as coordenadoras organizam os temas e os livros a serem trabalhados nas próximas semanas e colocam em uma tabela com as informações da sequência didática (Anexo F). Para cada dia da semana elegem um campo de experiência do Currículo em Movimento da Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018), um objetivo e uma professora para trazer as sugestões de atividades relacionadas ao objetivo. Essa tabela é afixada ao mural na sala das professoras; as coordenadoras também entregam um papel individual para cada professora com seu objetivo e o livro a ser trabalhado.

Uma segunda tabela (Anexo G), com espaços em branco, que consta nos cadernos das coordenadoras, é preenchida por elas no dia do planejamento coletivo. No canto superior tem o espaço do tema para ser escrito e em cada dia da semana tem os espaços para descrever os seguintes itens sugeridos pelas professoras: as atividades, a música, as brincadeiras e jogos, o vídeo e a história. No canto inferior tem as atividades permanentes já descritas: roda de

conversa, calendário, quantos somos, chamadinha, agenda diária, ajudante do dia, sobre o tempo, combinados, músicas/brinquedos cantados, livros, gibis e revistas, história (ouvida, lida, contada e dramatizada), atividades semanais: filme, psicomotricidade, casinha/espço de brincar, sala de leitura.

Após o planejamento, as coordenadoras digitam em uma terceira tabela (Anexo H) o compilado do que foi planejado, com seu respectivo dia da semana e objetivo de aprendizagem, e compartilham com as professoras pelo grupo de *WhatsApp*, entregam uma cópia impressa para cada uma colar no seu caderno e afixam outra cópia no mural na sala das professoras. Esse movimento acontece quinzenalmente e é alternado entre os turnos da unidade escolar, um planejamento é feito pelas professoras do matutino e o próximo é feito pelas professoras do vespertino. Como tudo é registrado pela coordenação, quando um grupo planeja o outro acata e acompanha as atividades pelo planejamento digitado e pelo grupo de *WhatsApp*.

Segundo o PPP (2022) da instituição, a coordenação pedagógica acontece quinzenalmente, em que as professoras e coordenadoras se reúnem de acordo com o período que atendem, para planejar as atividades, escolhendo temas que se aliem aos campos de experiências e as adaptações às classes especiais. As quartas-feiras são destinadas para estudos e discussões coletivas, as terças ou as quintas-feiras para a formação individual das professoras nos cursos da EAPE. No entanto, no planejamento observado, as professoras não se reuniram de acordo com os períodos que atendem, o planejamento foi o mesmo para toda a unidade escolar, além de não observar sugestões para as adequações às classes especiais.

Na entrevista com as duas coordenadoras, foi questionado sobre essa organização em tabelas, de onde surgiu essa ideia. A ‘Coordenadora A’ respondeu:

Já tem uns 3 anos que a gente faz, nós vimos a necessidade por conta do formato do diário, a gente viu que algumas colegas estavam se perdendo, eu e outra colega que estávamos na coordenação, daí a gente achou que seria interessante que elas tivessem toda a orientação para saber, até porque também a gente sentiu a necessidade de mostrar qual seria o campo de experiência, relacionando ao objetivo. Porque infelizmente tem colegas que ainda não sabem, até porque também, como esse currículo é novo tem pessoas que ainda estavam utilizando a linguagem antiga, antes era “Identidade e Autonomia”, agora é “O Eu, o Outro e o Nós”, então mudou e ainda tinham pessoas usando a outra nomenclatura (COORDENADORA A, ENTREVISTA, 03/11/2022).

O diário das turmas na SEEDF é eletrônico e o acesso se dá pelo site *Ieducar*. Diariamente a professora da turma deve preencher quais as crianças que faltaram e os ‘Conteúdos e Ações Didático-Pedagógicas’, conforme as instruções de preenchimento para a Educação Infantil:

Deverão ser registrados diariamente os Campos de Experiência contemplados no planejamento diário do professor, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas no dia, conforme elencados no Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil (2ª Edição, 2018). Exemplo 3 - Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), Campo de Experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação. Conteúdos e Ações Didático-Pedagógicas: Registro da história Chapeuzinho Amarelo (Chico Buarque) por meio tinta guache e papel A3 e compartilhamento da ilustração na roda de conversa (SEEDF, 2020).

Então a organização das coordenadoras dessa unidade escolar observada, é entregar todos os ‘conteúdos’ do planejamento já prontos para as professoras realizarem o preenchimento do diário. No entanto, mesmo com essa organização, as coordenadoras afirmaram que há professoras que se perdem, não sabem o que está acontecendo e não prestam atenção. As coordenadoras reiteram que um grande problema é o desinteresse das professoras nas ações coordenadas. Na entrevista, as coordenadoras sentem que seus esforços não estão surtindo efeito no grupo:

Coordenadora B: [...] eu percebo também que tem muitas que não levam tão à sério o seu trabalho. Sinto assim, um pouco até de descaso às vezes, porque a gente tem um livro que a gente trabalha desde março aqui na escola, desde começo do ano a gente sentou, conversou com os professores, montamos um livro de retrato, que é do movimento do grafismo da criança, né? E aí a gente montou, a coordenação faz o livro, roda, entrega para elas, elas encadernam para tá trabalhando mensalmente com a criança, fazendo um registro para ter um registro da evolução mensal do grafismo da criança. Tem professor que chegou essa semana falando que esqueceu, que estava dentro do armário, que, como não via, ficou alguns meses sem fazer.

Coordenadora A: E é colocado em todo o planejamento, a gente questiona: “e os livros? Como é que estão?”

Coordenadora B: Sim, aqui na sala vai chegando o final do mês eu sempre falo: “meninas o livro, em? Como é que tá? Tá em dias?”. [...]A gente entregou o livro, explicou como que funciona, tá lá, tem no livro: mês abril, mês de junho, mês de julho, aí o professor sabe que tem que fazer naquele mês, se ele vai fazer no começo ou no fim, aí depende da organização pessoal do trabalho dele em sala de aula. [...] E aí chega para a gente fala agora, nós estamos no meio de novembro, a menos de um mês corrido de acabar o ano, falar que tem uns meses, uns meses, [**Coordenadora A:** uns meses] que não foi feito porque estava dentro do armário, como não via, não sabia, e aí? E você aqui cutucando toda hora, é como se a gente fosse invisível aqui, às vezes eu... quando me chegou essa informação, falei: “gente, eu estou aqui fazendo o que? Eu sou o quê aqui nessa sala dos professores?” Palhaça, porque...

Coordenadora A: E não foi falta, não é falta de está atentando as colegas a respeito. (ENTREVISTAS, 17/11/2022).

Apreende-se da fala das coordenadoras o sentimento de invisibilidade sobre o trabalho realizado, bem como a sobrecarga diante de pouco resultado. Além de fazerem esse movimento, anotar as atividades sugeridas, digitar, imprimir, afixar no mural, entregar individualmente e compartilhar no grupo de *WhatsApp*, as coordenadoras também elaboram as atividades impressas, conforme as sugestões do planejamento coletivo, imprimem e distribuem para as professoras. Na observação do dia do planejamento, tiveram poucas sugestões de atividades ‘ditas *xerocopiadas*’ para as coordenadoras terem que montar, a escolha das professoras

envolveu mais brincadeiras, músicas, vídeos e desenhos livres. No entanto, o alcance dos objetivos propostos nas atividades para as crianças ficou em segundo plano. Não houve reflexão sobre as atividades sugeridas e nem preocupação com as atividades serem diferenciadas do primeiro para o segundo período.

Ostetto (2000) afirma que o planejamento não é o preenchimento formal de uma ficha com a lista do que se pretende fazer, não é um mero papel; ele é atitude, é instrumento orientador, que se traduz no traçar, documentar e programar a proposta de trabalho e deve ser posto como um processo de reflexão do trabalho pedagógico. A autora reitera que a maneira de escrever o planejamento é pessoal, cada um deve organizar de maneira que seja funcional. Por isso, a organização deve ser feita por cada professora, permitindo autonomia para registrar as atividades que melhor atendem sua turma. Placco (2010, p. 53) reitera que “nenhum processo de planejamento e de desenvolvimento profissional, na escola, tem resultados efetivos se a responsabilidade pelos processos e pelos resultados não é partilhada”.

Nesse planejamento, que contemplava de 07/11/2022 a 23/11/2022, a temática era ‘Consciência Negra’ para as duas primeiras semanas e ‘Copa do Mundo’ para a última semana, que se encaixam no tipo de planejamento descrito por Ostetto (2000) como por ‘temas’ e ‘datas comemorativas’. Data comemorativa, porque apesar de se trabalhar a diversidade ao longo do ano letivo, trabalha-se sistematicamente no mês de novembro por conta do dia da Consciência Negra. A autora enfatiza que o trabalho com datas comemorativas coaduna com a fragmentação dos conhecimentos e que geralmente são planejados sem reflexão por parte da professora e sem levar em conta o significado disso para a criança, se será enriquecedor para ela. Além disso, Ostetto (2000) diz que por serem cumpridas ano a ano, tornam-se tediosas e não ampliam o repertório cultural da criança. Já no planejamento por temas, a autora afirma que o tema é o desencadeador das atividades propostas para as crianças, funcionando como fio condutor do trabalho, porém a escolha por esse tipo de planejamento acaba se tornando pretexto para listar atividades.

No dia do planejamento, a ‘Coordenadora A’ iniciou chamando as professoras para se sentarem na mesma mesa, mas duas professoras ficaram na outra mesa. Uma delas justificou que estava gripada e a outra não falou nada. Na mesa em que a ‘Coordenadora A’ estava tinha uma diversidade de livros com as temáticas a serem trabalhadas e uma caixa de som para ouvirem as músicas e os vídeos sugeridos (os vídeos eram vistos pela tela do celular da ‘Coordenadora A’). Com a tabela de planejamento e um lápis em mãos, começou falando sobre o livro da primeira semana ‘A África de dona Biá’, mostrou-o para o grupo e disse que se alguém não conhecia a história deveria ler antes de levar para a sala. Algumas professoras

manusearam o livro naquele momento, mas não deu para perceber se elas haviam lido a história com antecedência para sugerir as atividades. A ‘Coordenadora A’ também falou dos livros que estavam na mesa, afirmando que as professoras podiam usá-los para deleite (ela riu e disse que não pode mais falar em histórias de entretenimento). A ‘Coordenadora A’ leu o objetivo que já estava estipulado para o dia 07/11 e pediu que a professora responsável pelo dia desse as sugestões. A coordenadora ia anotando as sugestões dadas pela professora e vez ou outra apresentava alguma outra ideia, prosseguiu dessa forma até o último dia.

Apesar de cada professora ter trazido sugestões para o seu dia conforme o objetivo previamente definido, não houve muito empenho em contribuir nas propostas das outras professoras para os outros dias. Algumas acabavam de sugerir sobre seu dia e iam fazer outras atividades. Essa dinâmica no planejamento parece colaborar com a falta de pertencimento da professora no processo e também com a sobrecarga da coordenadora, ficando exclusivamente responsável pela sistematização. A professora que estava na outra mesa, que não atendeu ao pedido da coordenadora e não justificou ficar na mesa separada do grupo, estava o tempo todo com seu *notebook*, quando a diretora foi na sala das professoras, perguntou: “professora, você não está participando do planejamento?” e ela respondeu: “Estou sim, já dei minhas sugestões”. Pareceu que planejar era somente sugerir atividades para seu dia, sem contribuir com o coletivo e sem repensar as propostas de cada professora.

A participação é uma resposta a um dos anseios mais fundamentais do homem: ser levado em conta, tomar parte, ser incluído, ser respeitado. [...] A participação é um direito (pelo simples fato de a pessoa fazer parte da *polis*) e um dever (de sair de uma situação de comodismo, de delegação para o outro, o que acaba gerando a perversa lógica do paternalismo). Pela participação, o indivíduo pode assumir a condição de sujeito e não de objeto (sentindo-se sujeito ou como que fazendo parte do “cenário”, porém não interferindo nos destinos do trabalho) (VASCONCELLOS, 2019, p. 35).

Segundo Vasconcellos (2019, p. 186), “a participação na reunião pedagógica não pode ser passiva. Isso implica, basicamente, o envolvimento de cada um e de todos antes, durante e após a reunião”. Vasconcellos (2019) sugere algumas ações: 1. Antes da reunião - participar na definição da pauta e preparar-se para o encontro; 2. Durante a reunião - acompanhar as discussões; assumir as dúvidas; expressar-se; respeitar o colega que está se expondo; ser sincero e ajudar o grupo; fazer seus registros, pois ajuda a ter uma participação mais ativa (embora caiba ao supervisor/coordenador a organização da reunião, o grupo precisa assumir junto, cada membro deve se sentir convidado a atuar como coordenador emergencial); 3. Após a reunião - retomar os registros e buscar uma síntese pessoal, registrar o que foi estudado, as conclusões, as decisões, as questões que precisam ser retomadas.

No planejamento observado ninguém fez suas próprias anotações, somente a ‘Coordenadora A’ estava anotando. Ademais, houveram poucas reflexões sobre as sugestões dadas, pouco se opinava no dia destinado a outra professora. As professoras ficaram no celular, pois ao mesmo tempo que ia acontecendo o planejamento, elas iam postando os vídeos sugeridos para trabalhar com as crianças no grupo de *WhatsApp*.

O uso do *WhatsApp* é muito comum entre o corpo docente e se intensificou na pandemia da Covid-19, por conta do ensino remoto, como apontam Nogueira *et al.* (2022), justamente por ser um aplicativo de mensagens de fácil acesso que possibilita o compartilhamento de arquivos com maior agilidade. No entanto, os autores pontuam que a educação no ano de 2020 esteve mais próxima de um entretenimento do que uma educação comprometida com os conhecimentos historicamente acumulados (NOGUEIRA, *et al.*, 2022). Cabe ressaltar que o uso das informações compartilhadas pelas professoras de maneira instantânea não pode ocorrer em detrimento de estudos, livros e dossiês que são fundamentais para ampliar a discussão das atividades que estão sendo propostas no planejamento. Além disso, o *WhatsApp* acaba se tornando um arquivo com tantas informações, que é passível de ocorrer perda de dados e até falta de organização, por não se lembrar do que foi postado.

Quando a pesquisadora estava realizando a observação, foi inserida no grupo de *WhatsApp* para fazer o acompanhamento do planejamento e dos vídeos sugeridos, mas o lançamento desses vídeos ficou confuso e descontextualizado, ou seja, não contribuiu para a organização do planejamento, principalmente para as professoras do turno contrário que não estavam presentes e, posteriormente, iam acatar e executar o planejamento. No final do planejamento, a organização dos objetivos e das respectivas atividades ficaram no Quadro 23, da seguinte maneira:

Quadro 23 - Planejamento da unidade escolar observada.

| DIA DA SEMANA | CAMPO DE EXPERIÊNCIA | OBJETIVO | SUGESTÃO DA PROFESSORA |
|------------------|---------------------------------------|--|---|
| Segunda 07/11 | O Eu, o Outro e o Nós | “Reconhecer as diferenças culturais, estabelecendo relações de aprendizagem mútua, respeito e igualdade social” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 67). | História a ser trabalhada na semana: ‘A África de dona Biá’ A professora sugeriu dois vídeos do <i>youtube</i> : ‘Conhecendo a África’ e ‘A viagem do multi’. Conversa sobre os vídeos com as crianças. Atividade: releitura da história da semana. |
| Terça 08/11 | Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação | “Compreender que as regras sociais de diferentes povos fazem parte de sua identidade e história e que precisam ser | A professora sugeriu o vídeo do <i>youtube</i> ‘História e influência da cultura Africana’, com pausas durante o vídeo para realizar explicações para as crianças. Depois poderia escolher uma das brincadeiras apresentadas no próprio vídeo. Atividade: confecção de máscaras africanas. Ficou |

| | | | |
|--------------------------|---|---|--|
| | | respeitadas” (DF, 2018, p. 93). | acordado com o grupo que cada professora escolheria uma máscara para confeccionar, sem molde impresso. |
| Quarta 09/11 | Corpo, Gestos e Movimentos | “Reconhecer, participar e valorizar as manifestações culturais como patrimônio imaterial (quadrilhas, brincadeiras de roda, brincadeiras cantadas e etc.)” (DF, 2018, p.71). | A professora sugeriu o vídeo do <i>youtube</i> : ‘5 brincadeiras africanas’ (tutorial ensinando as brincadeiras). A professora sugeriu retomar a história da semana, apresentar as brincadeiras, suas origens e mostrar no globo terrestre de onde elas veem. Outra professora sugeriu não enviar as máscaras feitas na atividade anterior para casa, deixar para as crianças utilizarem nas brincadeiras. |
| Quinta 10/11 | Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações | “Relacionar números às respectivas quantidades e identificar o antecessor e o sucessor” (DF, 2018, p. 96). Apresentar o numeral 7 | A professora sugeriu a brincadeira: ‘Amarelinha Africana’, para trabalhar o número 7 (7 colunas e 7 linhas). Outra professora sugeriu que colocasse etiquetas enumerando as crianças para trabalhar o antecessor e o sucessor. Outra professora propôs que a amarelinha fosse montada no pátio. A ‘Coordenadora A’ disse que era bom colocar um vídeo ensinando a brincadeira. |
| Sexta 11/11 | Traços, Sons, Cores e Formas | “Reconhecer as características dos diferentes papéis sociais e realizar brincadeiras de faz de conta” (DF, 2018, p. 85). | A professora sugeriu uma história do <i>youtube</i> : ‘Meu crespô é de rainha’, depois conversar com as crianças e desenhar a personagem da história. As crianças deverão levar imagens de pessoas com cabelos variados, explorar na rodinha e montar um cartaz. Também cada criança poderá ir com um penteado diferente. Como música, a professora sugeriu: ‘O meu cabelo é Black Power’ (no vídeo vai falando o nome da criança e como seu cabelo está). A ‘Coordenadora A’ sugeriu criar uma música conforme os cabelos das crianças. |
| Segunda 14/11 | - | Dia letivo móvel | - |
| Terça 15/11 | - | Feriado | - |
| Quarta 16/11 | Corpo, Gestos e Movimentos | “Participar de pesquisas sobre o repertório de jogos, brincadeiras, brinquedos, festejos, histórias e modos de vida das crianças, característicos de diferentes culturas e da tradição cultural de sua comunidade” (2018, p. 74). | História a ser trabalhada na semana: ‘O pequeno príncipe preto para pequenos’ A professora sugeriu contar a história na rodinha. Passar o vídeo do <i>youtube</i> : ‘música consciência negra e respeito’ e repetir o vídeo ‘conhecendo a África’. Atividade: o desenho da árvore Baobá. Ela enviou no <i>WhatsApp</i> algumas sugestões de artes para esta atividade. Também sugeriu retomar alguma brincadeira africana do vídeo da semana passada. Outra professora sugeriu a brincadeira: <i>Mamba</i> (criança dentro de um quadrado que tenta puxar as outras crianças) O grupo decidiu trabalhar a Música <i>Yapo</i> – Palavra Cantada – na acolhida coletiva das crianças durante a semana. |
| Quinta 17/11 | Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações | “Acompanhar o registro de números em situações do cotidiano: a quantidade de crianças (presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, etc.)” (2018, p. 96). Apresentar o numeral 8 | A professora deste dia estava em curso, por isso este dia não foi planejado. |
| Sexta 18/11 | Traços, Sons, Cores e Formas | “Participar e criar jogos teatrais com sombras, pantomima, fantoches, bonecos, máscaras, | A professora sugeriu para a acolhida um teatro de fantoches com a história ‘Os meninos de todas as cores’. Atividade: fazer o barquinho da história, desenhar e pintar o menino da cor que quiser. |

| | | | |
|--------------------------|---------------------------------------|--|--|
| | | entre outras possibilidades” (2018, p. 84). | Elas sugeriram chamar alguém para brincar/ensinar capoeira. Também sugeriram confeccionar algum instrumento. Colocaram sugestões no grupo de <i>WhatsApp</i> . O grupo foi dando ideias, mas ninguém refletiu sobre a história e o objetivo da atividade. |
| Segunda 21/11 | O Eu, o Outro e o Nós | “Identificar e utilizar diferentes possibilidades de comunicação com as pessoas do convívio social, respeitando e negociando as regras sociais” (2018, p. 66). | Tema da semana: <i>Copa do Mundo</i> A professora sugeriu trabalhar com a mascote da copa: <i>La'eeb</i> . (Com a forma inspirada no <i>Keffiyeh</i> , lenço para cabeça característico do Catar). Uma professora falou: “vamos ter que mostrar as pessoas que usam esse lenço na cabeça”. A ‘Coordenadora B’ sugeriu falar “o que é copa”, mostrar no mapa onde fica o Catar e sugeriu um álbum da turma, remetendo às figurinhas da copa (as professoras aceitaram). A ‘Coordenadora A’ falou para montar a mascote na garrafa pet. Por fim, acharam um vídeo e colocaram no grupo: ‘O que é copa do mundo.’ Nesse ponto o grupo já estava cansado e querendo sair para o almoço. |
| Terça 22/11 | Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação | “Perceber a importância da utilização das letras do alfabeto para a escrita de palavras” (2018, p. 93). | A professora sugeriu falar sobre o futebol, regras, instrumentos usados, respeito ao próximo. Atividade: montar palavras com alfabeto móvel e cobrir pontilhado. Por fim a música do BOB ZOOM: ‘Rola a bola’. |
| Quarta 23/11 | Corpo, Gestos e Movimentos | “Reconhecer sua dominância lateral em ações habituais e brincadeiras” (2018, p. 75). | A professora sugeriu algumas brincadeiras de lateralidade. Movimentos com chute da perna direita, da esquerda e assim por diante. Atividade: uma folha impressa com duas mãos e a professora vai dando comandos como: pinte as unhas da mão direita, faça um relógio na mão esquerda... |

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir da observação de campo, documentos das coordenadoras e Distrito Federal (2018).

Algumas atividades fugiram do objetivo inicialmente proposto como, por exemplo, na Sexta 11/11: “reconhecer as características dos diferentes papéis sociais e realizar brincadeiras de faz de conta” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 85). Apesar da professora ter dado muitas sugestões interessantes e que contemplam outros objetivos (como fazer pesquisas), não foram trabalhados os papéis sociais e as brincadeiras de faz de conta. Segundo Oliveira (2012), a brincadeira é uma das principais atividades da Educação Infantil, sendo fundamental que a criança use a imaginação para criar suas próprias regras na brincadeira de faz de conta, o que gera significativas mudanças no decorrer dessa atividade, e é isso que provoca um salto no seu desenvolvimento mental.

Já na Quarta 16/11, o objetivo diz: “participar de pesquisas sobre o repertório de jogos, brincadeiras, brinquedos, festejos, histórias e modos de vida das crianças, característicos de diferentes culturas e da tradição cultural de sua comunidade” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 74). A professora sugeriu brincadeiras, mas não oportunizou às crianças pesquisarem sobre as

brincadeiras e modos de vida de outras crianças. A pesquisa é uma importante ferramenta, e, desse sentido, Maciel, Wilmsen e Ramos (2019) abordam sobre as possibilidades de constituir a pesquisa na Educação Infantil para proporcionar à criança o exercício de sua autonomia e a aprendizagem mais significativa.

Outro dia, Sexta 18/11, o objetivo trazia: “participar e criar jogos teatrais com sombras, pantomima, fantoches, bonecos, máscaras, entre outras possibilidades” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 84). Apesar de inicialmente a professora ter pensado em chamar algumas crianças para o palco para ajudar a contar a história, desistiu, pois os fantoches ficariam melhor, segundo ela. E não houve um movimento para as crianças brincarem com os fantoches ou recontar oralmente a história. A importância de se trabalhar com recontos é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois ela constrói conhecimentos por meio da linguagem, a experiência linguística possibilita a ampliação do pensamento, como aborda Oliveira (2012).

Ao se trabalhar com a Consciência Negra, Nanci Franco (2020) aponta que a Lei nº 10.369/03, que torna o ensino sobre a ‘História e a Cultura Afro-Brasileira’ como obrigatória nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, ainda tem como entrave a formação de professores para contemplar a educação para as relações raciais. A autora reitera que a formação por si só não garante que a lei seja implementada, mas o processo de formação é primordial para qualificar o trabalho do professor. Franco (2020) cita em seu artigo sobre a oficina realizada por ela, para professores, intitulada ‘Entre a lei e a prática’, em que a estratégia visava momentos significativos para o resgate da ancestralidade. Dentre as atividades estava a contextualização da Lei 10.639/03, exibição e discussão do filme ‘Vista minha pele’, conversas sobre a contribuição de pessoas negras na História do Brasil, contação de histórias, leitura e discussão de músicas e compartilhamento de livros e atividades que poderiam ser realizadas com as crianças da Educação Infantil.

Esse movimento formativo realizado por Franco (2020) mostra que sempre é preciso discutir sobre as questões raciais com os professores para que eles se apropriem de práticas que combatam o racismo e trabalhem a diversidade com as crianças, fugindo de estereótipos e de obrigações em prol de datas comemorativas. A autora cita ainda, como recurso para o desenvolvimento de um projeto com essa temática, a cartilha ‘Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial’⁴⁰, que traz ideias e sugestões para dar suporte ao trabalho da professora.

No planejamento da unidade escolar observada, as histórias escolhidas foram

⁴⁰ (SILVA JR.; BENTO; CARVALHO, 2012).

interessantes, mas não foram bem exploradas, já que a história é para a semana toda. Havia muito assunto a ser trabalhado em cada dia, porém, como as próprias coordenadoras comentaram, o grupo ainda demonstra inexperiência com a Educação Infantil, sendo o caso de talvez explicitar o que poderia ser feito com a história da semana (contar na rodinha com o recurso do livro; conversar sobre a história com as crianças - os personagens, qual parte que elas mais gostaram, o que puderam entender através das ilustrações; pedir que as crianças recontem a história oralmente; fazer conexões entre a história lida e os outros temas já estudados ao longo do ano, entre outras).

No planejamento observado não foi feita uma construção a partir do interesse da criança, além disso, não teve espaço para a exploração de outras demandas que elas pudessem trazer para a discussão. Oliveira (2012, p. 59) afirma que “a Educação Infantil também deve conhecer e investir no que é do interesse das crianças, como forma de reconhecê-las como cidadãs de direito desde o nascimento”. Quando o planejamento está sendo estruturado, é preciso refletir sobre cada atividade escolhida, priorizar aquelas que serão mais significativas para as crianças e aquelas que irão permitir o protagonismo delas. O Guia da Plenarinha (2022) indica que a ação pedagógica deve evidenciar a criança como protagonista do seu processo educativo e evidenciar, também, o protagonismo docente. Neste duplo protagonismo, deve-se considerar “que o papel de professoras e professores é colaborar para que as crianças aprendam e se desenvolvam a partir de suas experiências” (PLENARINHA, 2022, p. 36).

No caso do planejamento observado, as coordenadoras apenas reforçaram como acontece a organização pensando na quantidade de atividades de registro e na sobrecarga da rotina. Na entrevista, ao serem questionadas sobre deixar algum dia do planejamento livre, as coordenadoras responderam:

Coordenadora B: Acontece, às vezes, tipo no horário compactado, é... são raros os momentos. Livre, livre, totalmente livre, não, mas às vezes tem uma sexta-feira, geralmente é o dia do brinquedo, a gente planeja menos coisas, a proposta que é apresentada, que são elas que trazem do planejamento, não tem atividade de registro, nem todo dia, não são todos os dias que temos atividades de registro. A gente trabalha mais com música, né, com as historinhas, com o vídeo, com brincadeiras e tudo. [...]

Coordenadora A: E assim essa questão do planejamento a gente faz de tudo para não sobrecarregar o dia a dia mesmo, porque cada turma tem o seu horário. Né? Porque não tem como todas as turmas irem na sala de leitura mesmo dia, então assim a gente tenta moderar justamente para isso, né, e quando elas estão planejando a gente fala: “Oh, mas vocês têm que ver o que tem as outras atividades da turma [Coordenadora B: As fixas, né?] que vocês têm que inserir no seu dia a dia”, quando elas começam a trazer muita coisa, a gente sempre está alertando, tem as outras atividades do dia a dia da turma (ENTREVISTAS, 17/11/2022).

A maneira que as atividades são dispostas reflete em como a professora enxerga a criança da Educação Infantil, como é permitido a autonomia para a criança explorar os espaços

e objetos, os desenhos e as brincadeiras; como é posta a participação da criança por meio da fala e da interação com seus pares; e quão interessante e desafiador é a atividade proposta.

Até aqui, vimos que construir uma prática de Educação Infantil exige do professor escolhas, tomada de decisões sobre o que propor e como propor. Para tomar essas decisões os professores podem utilizar alguns apoios como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, rever as relações entre educar e cuidar e considerar o próprio interesse das crianças. Além disso, faz diferença reconhecer o papel das interações e da brincadeira assim como a ideia de atividade e de zona de desenvolvimento proximal (OLIVEIRA, 2012, p. 306).

As escolhas da professora dependem muito do conhecimento que ela tem sobre determinado assunto. A experiência que esta pesquisadora teve ao trabalhar com a temática da Consciência Negra foi sendo ampliada a cada formação continuada, pois sempre se reproduzia conceitos erroneamente enraizados na cultura, até que uma professora do grupo explicou diversas práticas interessantes que poderiam ser substituídas pelas práticas do senso comum. Isso possibilitou refletir sobre muitas atividades a serem realizadas com as crianças, daí a importância de ter formações constantemente, não só as estipuladas em cursos, mas aquelas realizadas com os próprios pares, dentro da unidade escolar.

A formação da coordenadora pedagógica tem grande influência sobre como ela compreende a Educação Infantil e principalmente como ela concebe a formação continuada de professoras dessa etapa da educação básica. O foco na formação continuada é discutido de maneira recorrente quando o assunto é coordenação pedagógica, mas na prática ela não se mostra de maneira clara.

Para formar é preciso ser formado. A coordenação é uma função muito importante dentro de uma instituição, logo, é fundamental que a coordenadora seja bem formada, mesmo que seja feita sua formação depois de assumir a função. É preciso que a SEEDF oriente essa coordenadora para que ela saiba como fazer com o grupo de professoras e não apenas repasse informes. Segundo Vera Souza (2001), é função do coordenador formar os professores dentro da unidade escolar, a formação continuada é condição importante para o exercício de uma educação consciente para a necessidade das crianças.

3.4 A temporalidade docente como revés

A formação continuada dos profissionais da educação requer também o conhecimento acerca desse público. Assim como a professora precisa conhecer as crianças, a coordenadora precisa compreender as necessidades do grupo de professoras (SOUZA, 2001). Na SEEDF há

um quadro significativo de professoras em contrato temporário, o que pode trazer composições diversas para o grupo e demandas formativas específicas a cada ano.

De tempos em tempos é publicada uma portaria dispondo normas para contratação temporária de professor substituto, que acontece a partir de um processo seletivo simplificado, em que são convocados os candidatos aprovados para suprir as carências conforme a necessidade das unidades escolares e a habilitação do profissional. Semestralmente, e/ou ao final do contrato (que pode durar um ano, podendo ser prorrogado por igual período), os professores temporários passam por avaliação de desempenho feita pela equipe gestora. A avaliação leva em conta a assiduidade, a pontualidade, a disciplina, a iniciativa, o conhecimento profissional, a produtividade, o cumprimento de prazos, a responsabilidade, a ética e o relacionamento interpessoal. A reprovação nessa avaliação ocasiona a rescisão do contrato e o impedimento de contrato no ano seguinte (SEEDF, 2022c).

Também é publicado o edital do processo seletivo (Edital nº 27, de 22 de setembro de 2021), que apresenta os locais de atuação, os componentes curriculares e os turnos de trabalho; bem como a remuneração, a carga horária, as disposições sobre a prova objetiva, os objetos de avaliação (habilidades, conhecimentos e critérios de avaliação), as condições para compor o banco de reserva e para a assinatura do contrato de relação de trabalho. Os requisitos estão relacionados à atuação na educação especial, nas partes flexíveis das matrizes curriculares do ensino fundamental e ensino médio em tempo integral, na educação a distância, nas unidades escolares especializadas e nas escolas de natureza especial. Quanto às atribuições básicas, está a realização de atividade de regência em classe conforme a habilitação específica e a execução de outras atividades de interesse da área. Já o requisito para o componente curricular de Atividades é o diploma em Pedagogia com habilitação em magistério para séries iniciais e/ou Educação Infantil (SEEDF, 2021).

Não há nenhum pré-requisito para atuar especificamente na Educação Infantil. Então pode chegar uma professora inexperiente, o que pode aumentar o trabalho da coordenadora pedagógica, que terá que se desdobrar para auxiliar essa professora e algumas vezes de maneira precária, já que pode acontecer de chegar a professora substituta só no momento do horário de chegada das crianças. Mesmo sendo uma professora experiente é difícil, já que não tem tempo, muitas vezes, nem para se inteirar da dinâmica da unidade escolar, da turma. Segundo a Portaria nº 77/2022, o preenchimento da carência é iniciado com a abertura do requerimento da unidade escolar por meio do quadro de carência do Sistema Informatizado de Gestão de Pessoas (SIGEP). A Unidade Regional de Gestão de Pessoas (UNIGEP) convoca os candidatos aprovados, obedecendo a ordem do banco de reservas e a disponibilidade do candidato para

suprimento imediato da carência, depois este assina o contrato e o memorando de apresentação, “o não comparecimento do candidato para exercício na UE, no prazo de até 24 (vinte e quatro) horas, caracterizará recusa e ensejará seu reposicionamento para o final do Banco de Reservas” (SEEDF, 2022c, art. 33, § único).

É observado que o processo de contratação precisa ser rápido e quem está no banco de reserva, muitas vezes, tem que aceitar a carência que está disponível, pois pode ocorrer de ser reposicionado ao final da lista de convocação, como rege a Portaria nº 77/2022. Então não há uma preparação da professora temporária. Posteriormente, caso essa professora tenha interesse, ela pode realizar os cursos da EAPE; mas pode ocorrer o desinteresse por parte da profissional, já que o tempo do seu contrato é vinculado ao tipo de carência preenchida (definitiva, temporária/remanescente ou provisória), ou seja, pode ser uma carência de poucos dias ou até de um ano.

As coordenadoras apontam para a necessidade da contratação das professoras antes do início do ano letivo, para que elas possam participar da ‘Semana Pedagógica’ “na qual os profissionais de educação se reúnem nas escolas sem a presença dos estudantes e recebem todas as informações, diretrizes e metas a serem perseguidas ao longo do ano” (SEEDF, 2022d). Segundo os calendários das unidades escolares (SEEDF, 2022e), em 2022 a ‘Semana Pedagógica’ foi de 07/02 a 11/02; em 2021 foi de 03/03 a 05/03 (ano letivo atípico por conta da pandemia); em 2020 o ano começou normalmente, em maio as aulas foram suspensas devido à pandemia; e em 2019, 04/02 a 08/02.

Quando as coordenadoras pedagógicas responderam ao questionário sobre como ocorre o processo de escolha da coordenadora, apontaram dificuldade devido ao quantitativo de professoras em regime de contrato temporário, também apresentaram a importância de as professoras de contrato temporário participarem da ‘Semana Pedagógica’ para a melhor fluidez do trabalho no começo do ano letivo:

CP1: No início do ano letivo seria fundamental que os professores temporários participassem da Semana Pedagógica, pois muitos professores chegam depois desse momento e isso dificulta as formações iniciais e o trabalho coletivo.

CP3: Convocação dos professores de contrato temporário a tempo de participarem da semana pedagógica.

CP4: Mais tempo para a semana pedagógica de início de ano letivo. Quadro de professores já completo desde o início, pois muitos professores (principalmente os de contrato temporário) só chegam as escolas após a semana pedagógica.

CP10: A semana pedagógica deveria ser melhor aproveitada, mas normalmente não estamos nem com o quadro de professores completo, e na maioria das vezes estamos em sala de aula até chegar o professor substituto.

CP12: Como bem foi colocado “no início do ano letivo”, é uma questão de planejamento anual, que demanda mais tempo de trabalho em equipe na semana pedagógica, que, aliás, é uma pena que as professoras temporárias não recebam para

estar nesse momento tão importante para a nossa prática.

CP24: Ter na escola uma equipe completa e professores temporários ainda na semana pedagógica. (QUESTIONÁRIO, 2022, grifos nossos).

Para o ano de 2023, a distribuição de carga horária foi realizada em dezembro de 2022.

Segundo o SINPRO-DF, essa escolha de turma

[...] organiza melhor a contratação temporária de professores, inclusive porque, se em dezembro a SEE-DF já tem os coordenadores das escolas definidos, essas carências serão ofertadas para os professores do contrato temporário no início do procedimento de contratação (SINPRO-DF, 2022).

Outrossim, “com a distribuição antecipada, a SEEDF traz mais eficiência à Semana Pedagógica, já que a atenção dos profissionais da educação ficará totalmente voltada ao ensino” (SEEDF, 2022f). Há também coordenadoras que apostam no começo do trabalho antes da ‘Semana Pedagógica’, mas a proposta delas é utilizar o período de férias, o que seria inviável:

CP19: Não tenho o que reclamar. Na nossa escola os coordenadores, supervisor e direção planejam muitas ações antes da semana pedagógica iniciar (uns dois dias antes). Por isso o trabalho flui muito melhor. (No caso, a grande maioria dos professores da nossa escola são de contrato, por isso nos debruçamos muito mais sobre planejamentos. Muitos professores não têm experiência).

CP36: Deveríamos iniciar antes da semana pedagógica e tirar os dias de folga posteriormente pois muita coisa acontece nas férias. E um planejamento anterior é fundamental (QUESTIONÁRIO, 2022).

É importante refletir sobre as diversas questões que permeiam o dia a dia nas instituições. A coordenação pedagógica também é uma função temporária, apesar de que, pelas respostas do questionário, muitas coordenadoras assumem por vários anos, e é possível que isso facilite a organização para o próximo ano letivo, mas nos casos que a coordenadora assume pela primeira vez, ela se depara com a situação das professoras em contrato temporário e com suas outras atribuições, muitas vezes sem saber ao certo quais são. Por onde começar, o que fazer, onde buscar suporte etc. Posto isto, o próximo capítulo traz as informações necessárias para auxiliar o trabalho da coordenadora pedagógica da Educação Infantil na SEEDF.

COORDENAR É TER UMA PRÁTICA REFLEXIVA E RELACIONAL

Ver-se é esforço de considerar a inteireza que somos: nossos avanços e nossos bloqueios. Mas esse processo exige aprendizado permanente e auxílio de olhares alheios que podem nos ajudar a resgatar aspectos que talvez escapem à nossa percepção solitária. Daí a importância da reflexão compartilhada (BRUNO, 2010, p. 77).

4. COORDENAR É TER A PRÁTICA DAS RELAÇÕES E DO SENTIR

Este capítulo, compreendido como o produto da pesquisa, visa fornecer subsídios para o trabalho da coordenadora pedagógica, de modo a contribuir com a organização da sua ação e possibilitar um caminho para sua autoavaliação. Ao conhecer suas atribuições e refletir sobre suas práticas, a coordenadora pedagógica ganha identidade, se sente pertencente ao processo educativo e adquire confiança no seu fazer pedagógico e nas relações interpessoais dentro da unidade escolar.

O trabalho da coordenação pedagógica se dá no campo da ‘mediação’, pois a professora é quem está diretamente ligada ao processo de ensino. A relação coordenadora-professora é similar à relação professora-estudante: no momento da aula, o estudante é o foco das atenções na construção do conhecimento, na coordenação é a professora. Quem gerencia a prática pedagógica de sala é a professora, a coordenação é o elemento “desencadeador”. Nesta dinâmica, a coordenação pode acolher a professora em sua realidade; fazer a crítica dos acontecimentos, ajudando a perceber os problemas; trabalhar a ideia de transformação; provocar o avanço; buscar caminhos; e acompanhar o percurso, em um movimento entre criar e aliviar tensão (VASCONCELLOS, 2019).

Como a organização do trabalho pedagógico é a chave para a consolidação do processo educativo, principalmente na Educação Infantil, faz-se necessário o planejamento das atividades com intencionalidade pedagógica e a organização da rotina, de tempos e espaços. A coordenadora pedagógica tem a crucial função de auxiliar as professoras nesse processo.

Negar esse espaço de trabalho na unidade escolar é contribuir para o reforço da dicotomia teoria-prática. Nas reuniões pedagógicas é importante partir da prática, refletir sobre ela e explorar a intervenção. Essa é a busca da práxis, é estabelecer o processo de ação-reflexão. Só depois disso, deve-se buscar textos para ajudar a entender a realidade, para mudá-la, pois “a prática pela prática não nos leva muito longe” (VASCONCELLOS, 2019, p. 182). Sendo assim, o centro do trabalho pedagógico é a prática transformadora, mesmo havendo necessidade de recorrer a estudos mais sistematizados, a referência e o horizonte são a prática. (VASCONCELLOS, 2019).

Por isso é importante refletir sobre as práticas, principalmente àquelas, muitas vezes enraizadas, que fogem do papel da coordenadora pedagógica, com o objetivo de buscar a reestruturação de suas verdadeiras atribuições. Assim, vale frisar o que não é (ou não deveria ser) o papel da coordenadora:

Não é fiscal de professor, não é dedo duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo-correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefairo/quebra-galho/salva-vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social), não é tapaburaco (que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem - escola de “papel”), não é de gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo) (VASCONCELLOS, 2019, p. 128).

Conforme aponta Pereira (2022, p. 95), “as atribuições dos CP, como aparecem dos textos legais, são divergentes e pouco ou nada formativas, porque não são construídas a partir de uma base de conhecimentos profissionais teoricamente fundamentada”. Para compreender melhor as atribuições da coordenadora pedagógica na Educação Infantil da SEEDF e as relações interpessoais no ambiente escolar, este capítulo foi dividido em três eixos: sentimentos ao desenvolver a função, conhecer suas atribuições e autoavaliar sua ação. Ao final, será apresentado um ‘Círculo Autoavaliativo’, quando reflexões sobre as práticas pedagógicas podem ser realizadas pelas coordenadoras. Este produto foi pensado como uma forma de contribuir com o trabalho a ser realizado pela coordenadora, detalhando suas atribuições, o que talvez possa facilitar a organização do Plano de Ação Anual da coordenadora e a sua autoavaliação ao longo e ao final do ano letivo.

4.1 Sentimentos ao desenvolver a função

A Educação Infantil na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) é ofertada em unidades escolares públicas e conveniadas. Algumas unidades públicas são compostas de turmas exclusivamente da Educação Infantil e outras com turmas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como os Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC), algumas Escolas Classes ou Centros de Ensino Fundamental (SEEDF, 2022b). Para esta pesquisa, o esforço foi concentrado em buscar respostas de coordenadoras pedagógicas que atuassem em Centros de Educação Infantil e Jardins de Infância no ano de 2022, ou seja, unidades escolares públicas, não conveniadas, que atendem exclusivamente à Educação Infantil.

Para isso, foi enviado um questionário para as coordenadoras dessas instituições, por e-mail ou pelo *WhatsApp*, obtendo-se o registro de 38 respostas, preenchidas por coordenadoras pedagógicas de todas as 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE). Dentre as perguntas

propostas no questionário, uma delas estava relacionada às atribuições elencadas no Regimento (DISTRITO FEDERAL, 2019a), na qual solicitava que marcasse quais atividades já haviam sido realizadas no ano de 2022. No Quadro 24, observa-se a marcação com um x para as atividades realizadas e o quadro vazio em cinza para as atividades não realizadas.

Quadro 24 - Atribuições realizadas em 2022.

| COORD. | Elaborar o Plano de Ação | Participar da elaboração do PPP | Articular as ações entre a unidade escolar e a CRE | Divulgar as ações pedagógicas promovidas pela SEEDF | Orientar e acompanhar a aplicação do Currículo | Divulgar e apoiar o uso de recursos tecnológicos | Colaborar com os processos de avaliação institucional | Organizar formações continuadas |
|--------|--------------------------|---------------------------------|--|---|--|--|---|---------------------------------|
| CP1 | x | x | x | x | x | x | x | x |
| CP2 | x | x | x | x | x | x | x | x |
| CP3 | x | x | x | x | x | x | x | x |
| CP4 | x | | x | x | x | | | |
| CP5 | x | x | x | | x | x | x | |
| CP6 | x | | x | x | x | x | x | x |
| CP7 | x | x | | x | x | | x | x |
| CP8 | x | | x | x | x | | | x |
| CP9 | | x | x | x | x | x | x | |
| CP10 | x | | x | x | x | x | | x |
| CP11 | x | | x | x | x | | | x |
| CP12 | x | x | x | | x | x | x | x |
| CP13 | x | x | x | x | x | x | x | x |
| CP14 | | | x | x | x | x | x | x |
| CP15 | x | | | | x | | | |
| CP16 | | x | x | x | x | x | x | x |
| CP17 | x | | | x | x | | | x |
| CP18 | x | x | | | | | x | |
| CP19 | x | x | x | x | x | x | | |
| CP20 | x | x | x | | x | | x | x |
| CP21 | x | x | x | x | x | x | x | |
| CP22 | | | x | | x | x | x | x |
| CP23 | x | x | x | x | x | | x | x |
| CP24 | x | x | x | x | x | | x | x |
| CP25 | x | | | x | x | x | x | |
| CP26 | x | x | x | x | x | x | x | x |
| CP27 | | | x | x | x | | | |
| CP28 | x | x | | | | x | x | x |
| CP29 | x | x | x | | x | x | x | x |
| CP30 | x | x | x | x | x | | | x |
| CP31 | x | x | | | x | | | x |
| CP32 | x | x | x | x | x | x | x | |
| CP33 | | x | | x | x | x | x | |
| CP34 | x | x | x | x | x | x | x | x |
| CP35 | x | x | x | x | x | x | x | x |
| CP36 | x | x | x | x | x | x | x | x |
| CP37 | | x | x | | x | | x | x |
| CP38 | x | | x | x | x | | x | x |

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir do Questionário (2022).

A partir do quadro supracitado, nota-se que das 38 coordenadoras pedagógicas, quase todas (36) já fizeram a “Orientação e acompanhamento do trabalho docente na implementação do Currículo em Movimento e das Orientações Pedagógicas da SEEDF”. A atividade menos realizada foi “Divulgação, estímulo e apoio ao uso de recursos tecnológicos, no âmbito da unidade escolar”, com 23 marcações. Oito coordenadoras já realizaram todas as atribuições e outras oito já realizaram 7 atribuições das 8 elencadas. Além das atribuições dispostas no questionário, em perguntas fechadas, havia uma opção para acrescentar abertamente outras atividades, na qual algumas coordenadoras citaram:

CP11: participação na elaboração do planejamento coletivo
 CP12: Promoção de momentos de estudos, correção de materiais pedagógicos e campanhas, além de promover um Projeto específico com as crianças de toda a escola
 CP13: confecção de materiais de apoio para as atividades pedagógicas
 CP21: execução dos projetos Plenarinha e transição junto aos professores e OE
 CP29: Apoio na elaboração e colocação em prática dos Projetos Pedagógicos da escola; apoio e orientação para a elaboração de atividades e tarefas pelos professores; elaboração, reprodução e entrega de bilhetes/avisos/pautas (de Reuniões Coletivas), entre outros; acolhimento das professoras (solucionando questões disciplinares ou de outra natureza entre elas e os estudantes); leitura, correção e orientação das professoras com relação ao Relatório de Desenvolvimento Individual da Criança (RDIC); substituição das professoras (devido a atestados médicos/abonos e folgas advindas do trabalho junto ao Tribunal Regional Eleitoral (TRE) (QUESTIONÁRIO, 2022).

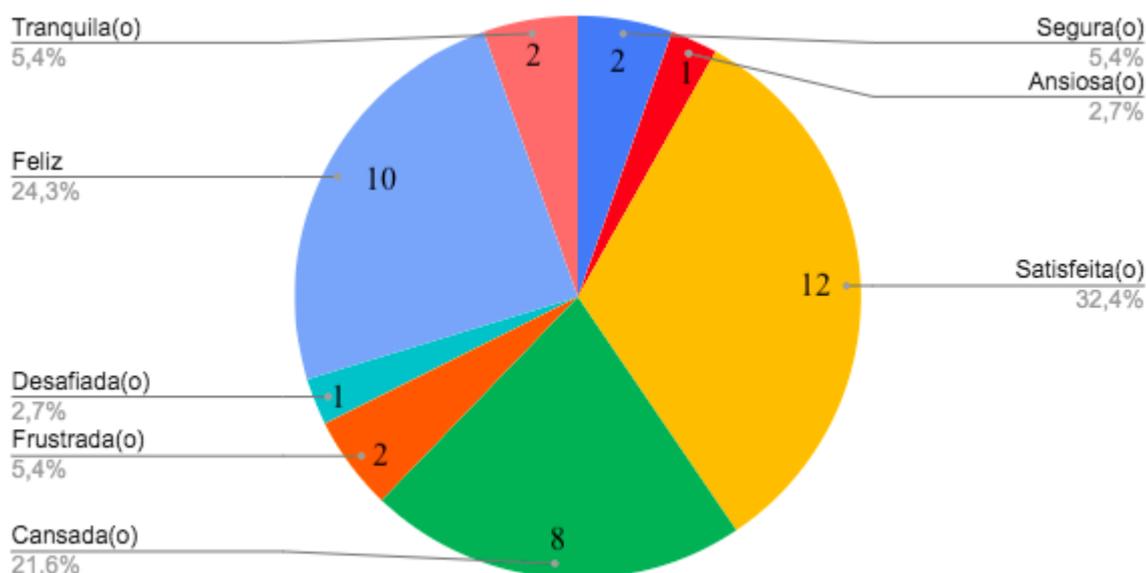
As demandas extras citadas pelas coordenadoras mostram um pouco da especificidade do trabalho na Educação Infantil, como “confecção de materiais de apoio para as atividades pedagógicas” (CP13), “execução dos projetos Plenarinha e transição junto aos professores” (CP21), “leitura, correção e orientação das professoras com relação ao Relatório de Desenvolvimento Individual da Criança (RDIC)” (CP29), que é a materialização da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil.

Também foram pontuados pela CP29 afazeres que não condizem com as atribuições da coordenadora pedagógica (entre aspas), citados anteriormente por Vasconcellos (2019) (entre parênteses): como “substituição das professoras” (a coordenadora não é tapa-buraco), “elaboração, reprodução e entrega de bilhetes/avisos/pautas” (a coordenadora não é de gabinete), “solucionando questões disciplinares ou de outra natureza entre elas [professoras] e os estudantes” (a coordenadora não é dicário).

Nessas duas vertentes, atribuições estabelecidas pela legislação e atribuições agregadas pela necessidade, percebe-se que algumas demandas poderiam ser incluídas nas atribuições do Regimento (DISTRITO FEDERAL, 2019a), especificando o trabalho na Educação Infantil, e outras demandas poderiam ser repensadas. Já com relação ao sentimento das coordenadoras ao

realizar suas atribuições e demandas, a maioria está satisfeita ou feliz, mas há um grande número de coordenadoras que se sente cansada, como se pode ver no gráfico abaixo.

Gráfico 4 - Sentimento com relação às atribuições.



Fonte: Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir do Questionário (2022).

A partir do gráfico, 12 coordenadoras assinalaram estar satisfeitas. Ao analisar outras questões respondidas por estas coordenadoras, como a questão sobre o tempo de serviço e sobre a possibilidade de exercer novamente a função, vê-se que, no geral, essas 12 profissionais estão nos primeiros anos de coordenação pedagógica (4 está há menos de 1 ano na coordenação; 6 está entre 1 a 3 anos na coordenação; 1 está entre 4 a 6 anos e apenas 1 está entre 10 a 14 anos na coordenação da Educação Infantil). Estas também foram positivas ao responderem que se tivessem a oportunidade aceitariam novamente exercer a função (9 aceitariam e 3 talvez aceitariam a coordenação novamente). Das dez coordenadoras que marcaram estar felizes com suas atribuições, observa-se uma incidência parecida: estão nos primeiros anos (3 está há menos de 1 ano; 4 está entre 1 a 3 anos; 2 está entre 4 a 6 anos; e 1 entre 7 a 9 anos) e aceitariam novamente (2 talvez aceitariam e 8 aceitariam novamente).

Já das oito que marcaram estar cansadas, apesar de também estarem nos primeiros anos (1 está há menos de 1 ano; 5 está entre 1 a 3 anos; 1 está entre 4 a 6 anos; e 1 está entre 7 a 9 anos), uma não aceitaria a coordenação novamente, quatro talvez aceitariam e 3 aceitariam. As duas coordenadoras que disseram estar seguras, estão há mais tempo na coordenação (uma está entre 7 a 9 anos e uma está entre 15 a 19 anos); ambas aceitariam novamente. As duas que

marcaram estar frustradas, estão a menos tempo na coordenação (1 está há menos de 1 ano e 1 está entre 1 e 3 anos), uma não aceitaria a coordenação e a outra talvez aceitaria a coordenação novamente. As outras que assinalaram estar tranquilas, desafiadas e ansiosas estão entre menos de 1 ano e 6 anos e aceitariam novamente a coordenação.

Sentimentos negativos são gerados quando os professores e coordenadores se defrontam com desafios para que mudem suas práticas nas salas de aula. Reagem com medo, insegurança e frustração. Cotidianamente, vivemos, professores e coordenadores, situações que nos geram estes sentimentos e interferem em nossas decisões e ações. Lidar com eles de maneira sábia é um desafio para todos nós (VIEIRA, 2010, p. 86).

Conforme Marili Vieira (2010) apresenta, a emoção tem como característica a sua contagiosidade, um atinge o outro e necessita dele para dar significado a si e às coisas, em um movimento eu-outro. “Esse movimento eu-outro acompanha o desenvolvimento da pessoa durante toda a sua vida, influenciando sua cognição e sua afetividade” (VIEIRA, 2010, p. 88) e uma maneira eficaz de se considerar a afetividade é a comunicação: “o falar e o ouvir são formas de expressar os sentimentos” (VIEIRA, 2010, p. 90).

Almeida (2010) reitera que o dia a dia do coordenador pedagógico é repleto de relações interpessoais: com os profissionais da unidade escolar, com os estudantes, com os responsáveis e com os técnicos dos órgãos centrais. A autora afirma que a pessoa se constitui nas relações interpessoais que vai construindo ao longo da vida, sendo que, “as habilidades interpessoais podem ser aprendidas e desenvolvidas” (2010, p. 41), assim, situações conflituosas podem ser amenizadas com uma relação interpessoal confortável.

Não podemos perder de vista que lidar com o planejamento, com o desenvolvimento profissional e a formação do educador, com as relações sociais e interpessoais existentes na escola é lidar com a complexidade do humano, com a formação de um ser humano que pode ser sujeito da transformação de si e da realidade, realizando, ele mesmo, essa formação, como resultado de sua intencionalidade. (PLACCO, 2010, p. 59).

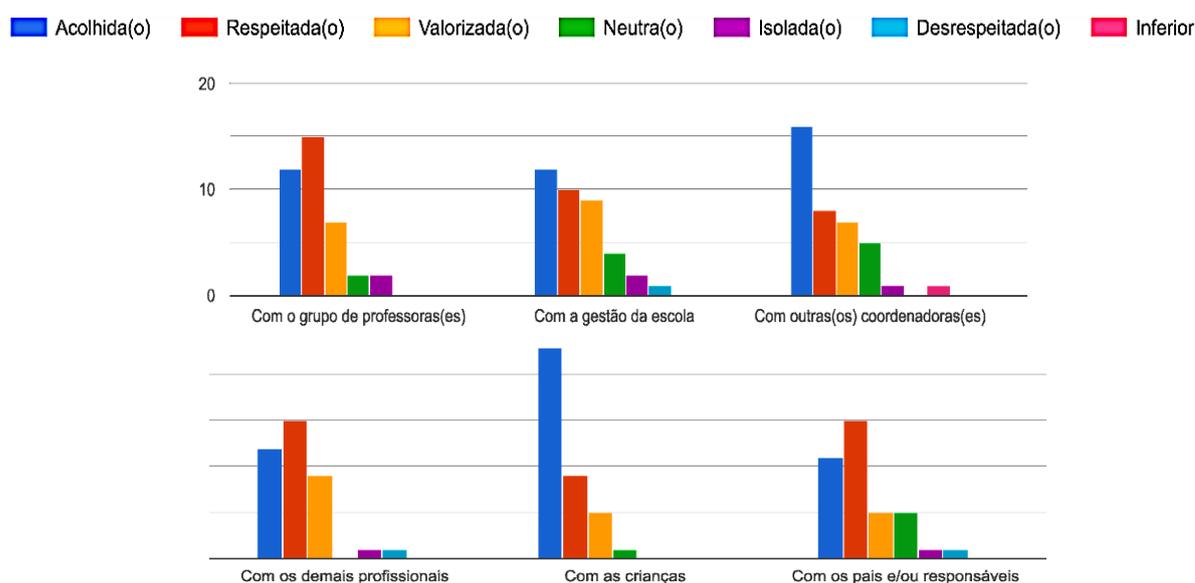
Destarte, conforme apresenta Almeida (2001, p. 70), “se o ensino é uma *profissão relacional* (Perrenoud) e se boa parte dos saberes dos professores é construída na relação com o outro (Tardif), o coordenador pedagógico precisa conhecer e valorizar a trama das relações interpessoais”. A autora continua afirmando que o coordenador necessita “desenvolver nele mesmo, e nos professores, determinadas habilidades, atitudes, sentimentos que são o sustentáculo da atuação relacional: olhar, ouvir, falar, prezar” (ALMEIDA, 2001, p. 70).

Segundo Almeida (2001), o olhar se refere ao prestar atenção, ao ficar atento ao outro, sem pressa, acolhendo as mudanças, as semelhanças e as diferenças. O ouvir consiste em

colocar-se no lugar do outro, apreendendo os sentimentos contidos na verbalização. “Tanto o *olhar atento* como o *ouvir ativo* são pré-requisitos para uma fala que seja significativa para o professor” (ALMEIDA, 2001, p. 74). A autora expõe que a fala da coordenadora pode tanto ajudar como causar tensão, pode ser tanto sistematizadora do pensamento como bloqueadora, pode tanto fortalecer como destruir um relacionamento interpessoal. Por fim, a autenticidade, a empatia e a consideração, condições rogerianas citadas pela autora, têm como instrumentos o olhar, a escuta, a fala. Dessa maneira, “uma boa relação interpessoal é nutritiva porque ajuda a nos constituir como pessoa, e que faz parte da competência da escola [...] saber lidar com questões interpessoais” (ALMEIDA, 2001, p. 78).

Levando-se em conta as relações que se estabelecem entre as coordenadoras pedagógicas e a comunidade escolar, os sentimentos de pertencimento são pontuados pelas coordenadoras como ‘respeitada’ pelo o grupo de professoras, ‘acolhida’ pela gestão escolar, ‘acolhida’ pelas outras coordenadoras, ‘respeitada’ pelos pais ou responsáveis, ‘respeitada’ pelos demais profissionais da unidade escolar e ‘acolhida’ pelas crianças:

Gráfico 5 - Sentimento com relação à comunidade escolar.



Fonte: Questionário (2022).

Pelos dados do questionário, infere-se que a maioria se sente bem como coordenadora, é bem acolhida e tem um bom relacionamento com o grupo. No entanto, vale destacar que algumas coordenadoras se sentem desrespeitadas: uma coordenadora pela gestão da unidade escolar, outra pelos demais profissionais e outra pelos pais e responsáveis. Além disso, há o sentimento de inferioridades de uma com relação às outras coordenadoras e o sentimento de

isolamento de duas coordenadoras com as demais professoras, de duas com a gestão, de uma com as outras coordenadoras e de uma com os pais e responsáveis.

As duas coordenadoras que assinalaram se sentir frustradas, uma não se sente acolhida por nenhum profissional da escola, sente-se isolada das outras professoras e demais profissionais da escola; além disso, se sente neutra com relação à gestão e às crianças, inferior com relação as outras coordenadoras e se sente desrespeitada pelos pais. A outra, apesar de frustrada, sente-se valorizada e respeitada pelo grupo de professoras, outros coordenadores, demais profissionais, crianças e pais, mas se sente isolada da gestão.

Lidar com pessoas requer lidar com sentimentos e visões diferentes, compreender que muitas vezes o desejo do outro não é igual ao seu. Assim, coaduna-se com Cristiano Alcântara (2020, p. 146) quando afirma “que uma escola pública de qualidade é viável de se efetivar, contudo, não podemos ficar à mercê de contar com a sorte para encontrarmos um grupo que emane o mesmo desejo”. Por isso, a coordenadora pedagógica tem como desafio conduzir seu trabalho de forma assertiva, como pontua Alcântara (2020), com uma conduta firme e demonstrando segurança na função que desempenha.

A questão do acolhimento e do bom relacionamento interpessoal tem grande peso no desempenho das atribuições da coordenadora pedagógica, daí a importância do desenvolvimento dessas habilidades sociais para se diminuir certos conflitos e facilitar as atividades destinadas à sua atuação na unidade escolar. Nesse movimento, compreender suas atribuições e agir com assertividade pode ser um bom caminho para pôr em prática o que está posto nas legislações.

4.2 Conhecer suas atribuições

Dentre os requisitos apontados na Portaria nº 55, não há menção a formações específicas para a função a ser exercida na Educação Infantil⁴¹, então uma professora de Educação Básica

⁴¹ As formações são exigidas para outras modalidades: “VI - no caso dos Cursos Técnicos de Nível Médio do Eixo Tecnológico Ambiente e Saúde, ter formação específica na área do curso de atuação e registro junto ao órgão de classe (Coordenadores Pedagógicos Locais de Estágio Supervisionado de cada Curso Técnico de Nível Médio); VII- no caso da EBT, ser bilíngue (LIBRAS e Língua Portuguesa) e ter aptidão comprovada, conforme Portaria própria; VIII- no caso dos Programas de Educação Precoce, dos CEEs e do CEEDV, ter aptidão comprovada, conforme Portaria própria; IX- no caso dos Programas de Educação Precoce, ter aptidão comprovada, conforme Portaria própria e dois anos de efetivo exercício em regência de classe no Programa e ser servidor estável; X- no caso da EJA Interventiva dos Núcleos de Ensino do Sistema Prisional e da Educação a Distância, ter aptidão comprovada, conforme Portaria própria; XI- no caso das UEs do Campo, ter, comprovadamente, curso na área de Educação do Campo, necessariamente certificado pela EAPE ou por IES, desde que tal curso esteja em conformidade com a implementação da política pública de Educação do Campo na SEEDF, estar matriculado ou, ainda, assinar termo de compromisso de que, mediante a oferta de curso de Educação do Campo pela EAPE, nele matricular-se-á”. (DISTRITO FEDERAL, 2022a, art. 40).

da Carreira Magistério Público do DF, com, ao menos, um ano de exercício de regência de classe na Rede Pública, que tenha habilitação compatível com a etapa atendida na unidade escolar, que conheça e implemente o PPP da unidade escolar, e, por fim, que seja escolhida pelos servidores, pode ser a coordenadora pedagógica local (DISTRITO FEDERAL, 2022a).

As atribuições estão definidas no Regimento Escolar (DISTRITO FEDERAL, 2019), mas a Portaria nº 55 pontua que “os Coordenadores Pedagógicos Locais devem participar de reuniões e de cursos de formação continuada promovidos pela EAPE, pela Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) e pela Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral (SUBIN), recebendo instruções para o desempenho das atribuições específicas” (DISTRITO FEDERAL, 2022a, art. 41, §1º). Assim, suas atribuições são:

- I - elaborar, anualmente, Plano de Ação das atividades de Coordenação Pedagógica na unidade escolar;
- II - participar da elaboração, da implementação, do acompanhamento e da avaliação do Projeto Político Pedagógico - PPP da unidade escolar;
- III - orientar e coordenar a participação docente nas fases de elaboração, de execução, de implementação e de avaliação da Organização Curricular;
- IV - articular ações pedagógicas entre os diversos segmentos da unidade escolar e a Coordenação Regional de Ensino, assegurando o fluxo de informações e o exercício da gestão democrática;
- V - divulgar e incentivar a participação dos professores em todas as ações pedagógicas promovidas pela SEEDF;
- VI - estimular, orientar e acompanhar o trabalho docente na implementação do Currículo da Educação Básica e das Orientações Pedagógicas da SEEDF, por meio de pesquisas, de estudos individuais e em equipe, e de oficinas pedagógicas locais, assegurando a Coordenação Pedagógica como espaço de formação continuada;
- VII - divulgar, estimular e apoiar o uso de recursos tecnológicos, no âmbito da unidade escolar;
- VIII - colaborar com os processos de avaliação institucional, articulando os três níveis de avaliação, com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem e recuperação dos rendimentos/desempenho escolares (DISTRITO FEDERAL, 2019b, Art. 120, p. 56-57).

Nota-se que são enumeradas oito atribuições, no Regimento da Rede Pública de Ensino do DF, para o papel da coordenadora pedagógica, todas com sua devida importância, mas o que elas significam na prática? Rodney Pereira (2022) pontua que as atribuições das coordenadoras pedagógicas precisam ser construídas com uma base de conhecimentos profissionais. “É preciso que as coordenadoras consigam construir com maior nitidez as atribuições que servem como base para que as práticas em coordenação pedagógica e educacional aconteçam nas escolas” (PEREIRA, 2022, p. 95).

Os próximos tópicos explicitarão cada uma das atribuições, com embasamento em documentos, em autores da área e/ou com experiência na prática. Como o foco desta dissertação

é pontuar o trabalho da coordenadora pedagógica na Educação Infantil, acrescentou-se mais uma atribuição, que não está no rol do Regimento, mas que se faz fundamental para exercer a função nesta etapa.

4.2.1 “Elaborar, anualmente, Plano de Ação das atividades de Coordenação Pedagógica na unidade escolar”

O Plano de Ações das atividades de coordenação pedagógica “sistematiza a organização do espaço-tempo da coordenação pedagógica para desenvolvimento e articulação do trabalho pedagógico e da formação continuada” (SEEDF, 2014, p. 29). No caderno de Orientações Pedagógicas (SEEDF, 2014), é apresentado um quadro (Quadro 25) que serve de base para a escrita e para a construção do Plano de Ações, sendo importante que este plano componha o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

Quadro 25 - Modelo Plano de Ação.

C- PLANO DE AÇÃO/ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO (OTP) COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA - 2014

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | ACÕES/ ESTRATÉGIAS | PARCERIAS ENVOLVIDAS NAS AÇÕES | PÚBLICO | CRONOGRAMA | AValiação DAS AÇÕES |
|-----------------------|--------------------|--------------------------------|---------|------------|---------------------|
| | | | | | |

Fonte: SEEDF (2014, p. 42).

A construção do Plano de Ações é fundamental para o desenvolvimento do trabalho da coordenadora pedagógica, pois “formar, articular, transformar implicam intencionalidade” (ALMEIDA, 2010, p. 43). Assim, seu trabalho deve estar pautado em objetivos a serem alcançados para “não ficar somente à mercê das emergências que aparecem” (ALMEIDA, 2010, p. 44). Além disso, “se não se souber para onde se deseja ir, além de qualquer caminho servir, a chance de não irmos para nenhum lugar é enorme. Afinal, o que mais existe são pessoas querendo ir para diferentes lugares dentro de uma Unidade Educacional” (ALCÂNTARA, 2020, p. 81).

Por isso, o Plano de Ação precisa ter clareza das metas e dos caminhos a serem seguidos (ALCÂNTARA, 2020). Segundo Almeida (2010), a proposta de trabalho deve contemplar o que deseja atingir, como irá atingir e o quanto atingiu, em três tipos de decisão:

- quais modificações sua proposta vai ocasionar, ou seja:
 - a) seleção de objetivos: valiosos, porque éticos, ao considerar que todas as pessoas devem ser reconhecidas e respeitadas, e exequíveis, porque dentro das possibilidades do momento;
 - b) estabelecimento de prioridades;
- o que pretende fazer para atingir os objetivos;
- como saber se a proposta foi adequada (avaliação dos objetivos e meios). (ALMEIDA, 2010, p. 44).

Cabe ressaltar que, segundo a SEEDF (2014), o Plano de Ação da coordenação pedagógica precisa levar em conta a perspectiva do trabalho coletivo, contemplando atividades que o grupo de professoras tenha escolhido:

Entre as atividades que podem compor o Plano de Ação, sugerimos: estudos sobre o Currículo da Educação Básica, as Diretrizes e Orientações Pedagógicas da Rede, por meio de leituras; oficinas; palestras com especialistas ou profissionais da própria escola; compartilhamento de experiências entre professores da escola e ou de outras escolas; elaboração dos projetos; análise coletiva dos resultados das avaliações para planejamento das intervenções pedagógicas para as aprendizagens dos estudantes; estudo de casos; planejamentos em geral, entre outras estratégias pensadas pela escola (SEEDF, 2014, p. 35-36).

A SEEDF (2014) sugere, ainda, estratégias para conjugar as práticas da coordenadora pedagógica, tais como:

- a) Discussão sobre o papel do coordenador pedagógico da escola.
- b) Discussão sobre o que é Coordenação Pedagógica.
- c) Diagnóstico dos encontros de Coordenação Pedagógica, identificando os aspectos que precisam ser revistos e os que devem ser potencializados.
- d) Levantamento com o grupo de profissionais de temáticas e questões que desejam inserir nas Coordenações Pedagógicas.
- e) Realização de acordos de convivência e organização de espaço e de tempo, de relações institucionais que ajudam na concretização de um projeto de formação continuada e de planejamento coletivo.
- f) Definição de instrumento para o registro das discussões e encaminhamentos do grupo (ata, portfólio, caderno, fichas, diário de bordo, entre outros).
- g) Leitura dos pontos discutidos e dos encaminhamentos do encontro anterior no início de cada encontro da Coordenação Pedagógica.
- h) Elaboração de cronograma de atividades a serem desenvolvidas, juntamente com os professores, nos dias de coordenação (coletiva e por ano/áreas), como previsto em Portaria específica (SEEDF, 2014, p. 35).

A título de exemplo, o Quadro 26 apresenta um possível começo para a construção do Plano de Ação, indicando alguns caminhos sugeridos pelo documento citado anteriormente.

Quadro 26 - Exemplo de Plano de Ação.

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | AÇÕES/ ESTRATÉGIAS | PARCERIAS ENVOLVIDAS NAS AÇÕES | PÚBLICO | CRONOGRAMA | AValiação DAS AÇÕES |
|--|---|--|--|-------------------|--|
| Estudar sobre o Currículo em Movimento da Educação Infantil. | Discussão sobre os campos de experiência e oficina em grupo, destacando tópicos relevantes para aprofundamento teórico. | Gestoras, Equipe de Apoio à Aprendizagem e Coordenadoras | Professoras do 1º e 2º Períodos | Fevereiro de 2023 | Registrar em ata a discussão feita coletivamente a fim de subsidiar a discussão para o PPP. |
| Estudar as Diretrizes e Orientações Pedagógicas da Rede. | Apresentar em reunião a sistematização em <i>power point</i> do “Caderno de orientação pedagógica: PPP e coordenação pedagógica”. (SEEDF, 2014). Depois discutir com o grupo sobre as informações apresentadas. | Gestoras, Equipe de Apoio à Aprendizagem e Coordenadoras | Professoras do 1º e 2º Períodos | Fevereiro de 2023 | Registrar em ata a discussão feita coletivamente a fim de subsidiar os temas dos próximos encontros. |
| Discutir sobre o papel da coordenadora pedagógica | Enviar para as professoras a cópia do texto de Vasconcellos (2019) “Papel da Supervisão/ Coordenação” p. 126- 133. Discutir o texto coletivamente | Gestoras e Coordenadoras | Professoras e Equipe de Apoio à Aprendizagem | Março de 2023 | Registrar em ata a discussão feita coletivamente a fim de subsidiar os temas dos próximos encontros. |
| Discutir sobre os registros pedagógicos na Educação Infantil | Convidar uma professora especialista para abordar o assunto e proporcionar trocas de experiências entre as professoras. | CRE e Coordenadoras | Professoras e Equipe de Apoio à Aprendizagem | Março de 2023 | Realizar uma avaliação do encontro com o registro por escrito de cada participante. |

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir de SEEDF (2014).

O Plano de Ação deve contemplar a realidade de cada unidade escolar, por isso, às vezes, quando uma profissional assume pela primeira vez a coordenação pedagógica, pode

encontrar algumas dificuldades no quesito de entender quais são as necessidades do coletivo. Em alguns casos, cabe fazer um levantamento prévio com o grupo e elencar no Plano de Ação as principais demandas. Vale também visitar o Plano de Ação da coordenação do ano anterior, a fim de avaliar o que pode ser ampliado.

Quando é posto sobre a temporalidade da profissional na função de coordenadora pedagógica, a construção do Plano de Ação pode ter uma certa fragilidade, pois, para se realizar uma proposta, é preciso conhecer o mínimo das demandas que a unidade escolar apresenta, afinal, como delinear um caminho sem saber aonde se quer chegar? A importância de um registro do trabalho realizado anteriormente facilita muito esse começar.

4.2.2 “Participar da elaboração, da implementação, do acompanhamento e da avaliação do Projeto Político Pedagógico - PPP da unidade escolar”

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010, p. 13), “a Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados”.

É o plano geral da instituição, que sistematiza o planejamento participativo e que define claramente as ações educativas. Ele é amplo, integral e global, tem duração longa e processual, é coletivo e democrático, é um instrumento de luta. O PPP é crucial para implementar mudanças, ele entra como um instrumento teórico-metodológico para a prática, para a transformação da realidade. Não se pode mudar a prática pedagógica sem vinculá-la a uma proposta coletiva da unidade escolar, a uma leitura da realidade, às concepções de sociedade, currículo, planejamento, a uma gama de ações e intervenções (VASCONCELLOS, 2019).

A coordenação pedagógica é articuladora do PPP com o foco no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para sua concretização, porém não é uma demanda restrita à coordenadora. É dever de toda comunidade escolar, até porque a coordenação do trabalho pedagógico tem a ver com todos os sujeitos e com todas as instâncias formativas no interior da escola (VASCONCELLOS, 2019, p. 14).

Vasconcellos (2019) apresenta uma estrutura do projeto composta por três elementos: ‘marco referencial’ (projeção de finalidades), ‘diagnóstico’ (análise da realidade) e ‘programação’ (elaboração das formas de mediação). Conforme Quadro 27:

Quadro 27 - Visão geral da elaboração do PPP.

| Partes | Significado | Função |
|--|---|--|
| I. Marco Referencial 1. Marco Situacional (leitura da realidade geral) 2. Marco Filosófico (ideal geral) 3. Marco Operativo (ideal específico) | Ideal O que desejamos. Tomada de posição: explicitação das opções e dos valores assumidos. Posicionamento: <ul style="list-style-type: none"> Político Pedagógico | <ul style="list-style-type: none"> Tensionar a realidade no sentido da sua Superação/Transformação; Fornecer Parâmetros, Critérios para o Diagnóstico. |
| ↕ | ↕ | ↕ |
| II. Diagnóstico Pesquisa + Análise ↓ Necessidades | Busca das necessidades A partir da Análise da Realidade e/ou da Comparação com o Ideal saber a que distância estamos do desejado | <ul style="list-style-type: none"> Conhecer a realidade Julgar a realidade Chegar às necessidades |
| ↕ | ↕ | ↕ |
| III. Programação <ul style="list-style-type: none"> Ação Concreta Linha de Ação Atividade Permanente Norma | Proposta de Ação O que é necessário e possível ser feito para diminuir a distância | <ul style="list-style-type: none"> Decidir a Ação para diminuir a distância em relação ao ideal desejado |

Fonte: Vasconcellos (2019, p. 32) - Reconstruído pela autora, cópia do original no Anexo E.

Vasconcellos (2019) sugere que comece a elaboração do PPP com questões elaboradas pelo grupo, em que cada um é convidado a se posicionar por escrito sobre essas questões. Depois, essas respostas serão organizadas em um texto para irem à plenário, e mais uma vez cada um poderá se posicionar, só que agora de forma coletiva. Para Vasconcellos (2010, p. 61 e 62), as etapas serão: 1) “Apresentação da tarefa” - elucidando com clareza a metodologia, o que é, como se faz, o que está sendo solicitado; 2) “Resposta Individual” - Permitir tempo suficiente para responder às questões; 3) “Sistematização das Respostas” - Produzir uma redação, início, meio e fim, com as palavras originais das respostas; 4) “Plenário” - Todos devem ter o texto em mãos e já lido para qualificar a discussão. A estrutura do plenário poderá ser: explicitação do trabalho feito, leitura do texto, análise de fidelidade para ver se o grupo reconhece o texto, análise técnica do texto para saber se é pertinente ao projeto, e análise de conteúdo para discussão.

Já as Orientações Pedagógicas (SEEDF, 2014) sugerem que a equipe gestora, junto com as coordenadoras e com o orientador educacional, primeiramente, definam uma metodologia que abarque a participação de todos, estabelecendo quem comporá a comissão organizadora, o cronograma de ações e a metodologia de elaboração. Os movimentos apontados para a construção são: “diagnóstico da escola e de seu território” (*Ibidem*, 2014, p.17); “as concepções que fundamentam as práticas pedagógicas e administrativas na escola” (*Ibidem*, 2014, p. 19); e “discussão e elaboração do Plano de Ação” (*Ibidem*, 2014, p. 21).

Nessa segunda atribuição da coordenadora pedagógica, é importante que ela, além de participar da comissão organizadora, contribua com a implementação, principalmente articulando o que foi escrito e, com as possibilidades práticas, também realizando o acompanhamento junto ao grupo de professoras, avaliando, no sentido de repensar com o grupo o que foi posto, o que precisa ser melhorado e o que deu certo.

4.2.3 “Orientar e coordenar a participação docente nas fases de elaboração, de execução, de implementação e de avaliação da Organização Curricular”

A organização curricular é um tema amplo, em se tratando da Educação Infantil, por não ser simplesmente um conjunto de conteúdos obrigatórios, mas sim um documento norteador para a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP). O referencial legal advém do cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 - Lei nº 13.005/2014 -, que determina que os currículos da educação básica devem ter uma base nacional comum. Assim, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴² - 1ª versão em 2015, 2ª versão em 2016 e 3ª versão em 2017 - que é um documento normativo, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica, e que define o conjunto de aprendizagens essenciais a todos os estudantes (MARTINS, 2020). A BNCC está ancorada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) - por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. As DCNEIs definem o currículo como o “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 12).

⁴² O documento tem sido bastante criticado no que se refere à Educação Infantil, primeiramente, conforme Abramowicz; Tebet (2017) por haver um problema epistemológico na proposta quando se pensa no campo das diferenças, “a questão apontada é: uma base unificada instaura um modelo e faz tudo caminhar para uma determinada finalidade, subordinada a determinados processos. [...] O que afirmamos é: uma BNCC pretende expurgar a diferença. E por que a Educação Infantil necessita de uma base comum? A nosso ver, para que um tipo de infância se realize sobre todas as crianças, sem que elas mesmas possam se interrogar sobre ela” (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017, p. 196). Barbosa *et al.* (2018) reitera que a Base não contempla a diversidade de infâncias e nem o ensino especial, além disso, apresenta outras críticas como: a BNCC está ancorada na concepção de “competências”, no intuito de atender ao mercado em detrimento de uma formação completa, o que fere os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; negligencia a existência da indissociabilidade entre o cuidar e o educar; categoriza as crianças de até 18 meses como “bebês”, retirando a titulação “crianças”, incentivando a separação do atendimento das crianças de 0 a 3 anos; fragmenta a creche e a pré-escola, com a seriação de atividades escolhidas por idade de maneira compartimentada (BARBOSA *et al.*, 2018). Bortolanza; Freire (2018) corrobora que ao organizar os objetivos em três faixas etárias, pode dar a entender que há uma linearidade nas três etapas isoladas e ainda empobrecer ou padronizar o desenvolvimento da criança, e acrescenta que a Base não apresenta clareza quanto aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nos campos de experiências.

Os eixos do currículo devem ter como norte as interações e as brincadeiras, além de garantir experiências que “promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (BRASIL, 2010, p. 25). Alinhado às DCNEIs e à BNCC, é publicado o Currículo em Movimento do Distrito Federal para a Educação Infantil - 1ª versão em 2014 e 2ª versão em 2018 -, de forma a atender as especificidades da Educação Infantil pública do Distrito Federal e estabelecer as relações entre o comum, para todos, e o particular, para o contexto distrital. O Currículo propõe que as instituições de Educação Infantil reflitam as possibilidades de organização curricular a partir das faixas etárias - bebês: 0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas: 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; crianças pequenas: 4 anos a 5 anos e 11 meses (DISTRITO FEDERAL, 2018a).

Segundo os Pressupostos Teóricos (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 65), o Currículo da SEEDF “propõe a superação de uma organização de conteúdos prescritiva, linear e hierarquizada[...]”. Citando Bernstein (1977), este documento sugere a superação da organização do currículo de coleção. O desafio “é sistematizar e implementar uma proposta de Currículo integrado em que os conteúdos mantêm uma relação aberta entre si, podendo haver diferentes graus de integração” (BERNSTEIN, 1977 *apud* DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 65).

Segundo as Orientações Pedagógicas (SEEDF, 2014), a organização curricular deve ser feita por cada unidade escolar, baseada no Currículo em Movimento, apresentando a maneira “como promove a interdisciplinaridade, o trabalho com projetos, a relação da teoria com a prática, a contextualização, o trabalho com os temas transversais [...] e o desenvolvimento de programas e projetos específicos” (2014, p. 27).

A Organização Curricular abrange todas as atividades educacionais desenvolvidas no ambiente escolar e deve garantir o desenvolvimento dos temas transversais previstos na legislação vigente, coerentes com a realidade, e os interesses do estudante, da família e da comunidade. É fundamentada na LDB, nas Orientações Curriculares Nacionais, nas Diretrizes Pedagógicas da SEEDF, no Currículo da Educação Básica e nas demais normas vigentes aprovadas pelo Conselho de Educação do Distrito Federal - CEDF. (DISTRITO FEDERAL, 2019b).

Kramer (2002) considera que o currículo ou a proposta pedagógica não apresentam diferenças conceituais, a autora explicita que Oliveira

[...] considera o currículo como um roteiro de viagem coordenada por um parceiro mais eficiente: o educador ou professor. Atividades são programadas, estruturando

um cotidiano dinâmico, agradavelmente disciplinado pela adequada participação de todos, em clima de autonomia e cooperação. Embora também incluam as necessárias tarefas de cuidado, como merenda e higiene, as atividades têm seu foco central no trabalho propriamente pedagógico realizado com as crianças. Enfatiza que o planejamento curricular deve explicitar a fundamentação teórica e as alternativas de estruturação do ambiente de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, incluindo a organização do espaço físico-social. Ressalta que o planejamento das atividades feitas com as crianças integra-se com outros aspectos institucionais como as condições de trabalho do educador/professor, sua qualificação profissional e os programas de capacitação em serviço a que tem acesso, o número de crianças por turma, o horário de atividades, os recursos humanos, materiais e financeiros existentes (KRAMER, 2002, p. 72).

A organização curricular da Educação Infantil ancora-se nos estudos sobre as aprendizagens e o desenvolvimento integral da criança e deve se encarregar das funções de educar, cuidar, brincar e interagir. Os objetivos da Educação Infantil precisam possibilitar a construção da identidade e da autonomia e as aprendizagens das diferentes linguagens, de maneira a contribuir para a formação de um ser humano crítico, reflexivo, criativo e solidário (DISTRITO FEDERAL, 2019b).

Toda proposta pedagógica precisa ser produzida coletivamente. Entretanto, conhecer propostas pedagógicas em ação implica conhecer os documentos por ela produzidos, e também sua história, seus discursos e as histórias das equipes e suas propostas, e os de uma corrente tantas vezes descontinuada, partida, interrompida (KRAMER, 2002, p. 78).

Baseado nos documentos, as instituições de Educação Infantil devem elaborar suas propostas curriculares conforme suas particularidades. Assim, o papel da coordenadora pedagógica é conhecer o suporte legal, de maneira a orientar e coordenar essa construção curricular em *lócus*, além de fazer o acompanhamento da execução, da implementação e da avaliação. O planejamento das atividades pedagógicas deve ser construído pelas professoras, sob orientação da equipe gestora e das coordenadoras pedagógicas de acordo com a Organização Curricular constante no PPP. (DISTRITO FEDERAL, 2019b).

4.2.4 “Articular ações pedagógicas entre os diversos segmentos da unidade escolar e a Coordenação Regional de Ensino, assegurando o fluxo de informações e o exercício da gestão democrática”

É fundamental a comunicação dentro da unidade escolar, entre os profissionais, de maneira que todos trabalhem num objetivo comum e conheçam as ações que estão sendo realizadas e contribuam para as próximas atividades pedagógicas. O pessoal da limpeza, da cozinha, da portaria, da secretaria, enfim, todos devem ter ciência das atividades que serão desenvolvidas, principalmente dos projetos que exigem alguma mudança na rotina da unidade

escolar. Essa organização caracteriza a unicidade e a parceria dos profissionais que trabalham em prol das crianças.

Mas o fluxo de informações não deve ficar restrito à unidade escolar, em que nenhuma informação de fora chegue ou que nenhuma informação de dentro saia. É importante ficar atento à comunicação da sede, que funciona da seguinte forma: a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) é organizada em 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE), que atuam diretamente com as escolas e refletem o modelo administrativo da sede na(s) Região(ões) Administrativa(s) onde coordenam. (SEEDF, 2022a).

Nas CREs, existem unidades setORIZADAS de gestão, tais como UNIGEP⁴³, UNIAG⁴⁴, UNIAE⁴⁵, UNIEB⁴⁶ e UNIPLAT⁴⁷. À UNIEB compete subsidiar e promover a organização do trabalho pedagógico nas unidades escolares (UE) vinculadas a cada CRE (SEEDF, 2022). É nesta unidade que são lotados os Coordenadores Intermediários - Coordenador Intermediário com função de apoio (CIA) e Coordenador Intermediário para acompanhamento às unidades escolares (CI). O CIA realiza a coordenação do trabalho na UNIEB, articulado com a Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) e com o CI, além de atuar como elo entre SUBEB⁴⁸ e UNIEB na articulação das políticas públicas da SEEDF. O CI atua no caráter pedagógico e dentre suas funções está a promoção da comunicação e divulgação de informações entre SUBEB, CRE e UNIEB, no âmbito da UE (DISTRITO FEDERAL, 2018b).

Ao serem indagadas no questionário, as coordenadoras pedagógicas responderam que os meios em que mais recebem informações é através da Coordenadora Intermediária e da gestão da unidade escolar, seguido pelo Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e pelo *E-mail*. O *WhatsApp* aparece em último lugar, mas acredita-se que ele é bem utilizado para repasse de informações, no questionário ele não apareceu no rol das opções, então apenas duas coordenadoras acrescentaram o aplicativo na opção *Outros* (Gráfico 6).

⁴³ Unidade Regional de Gestão de Pessoas.

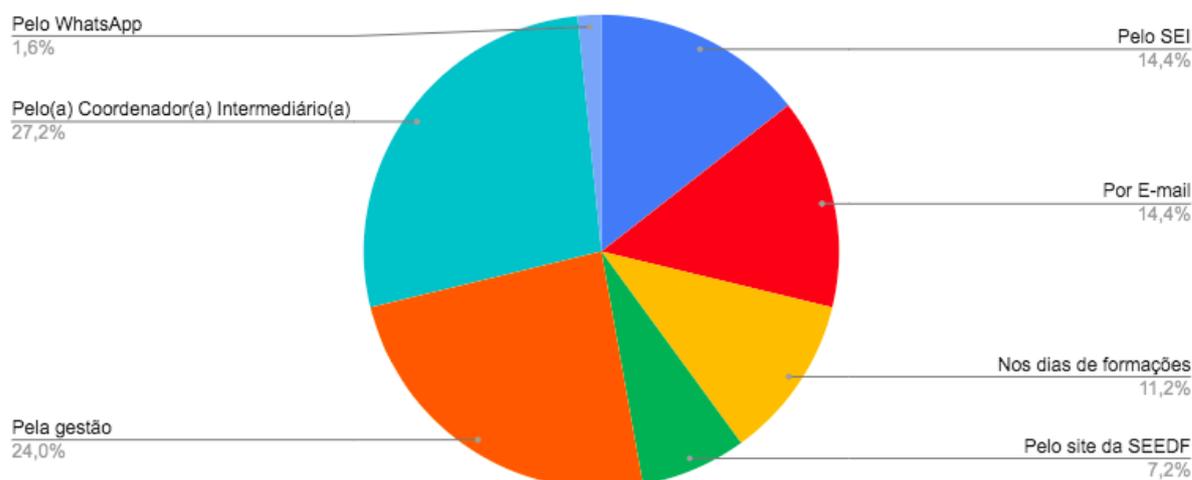
⁴⁴ Unidade de Administração Geral.

⁴⁵ Unidade de Infraestrutura e Apoio ao Estudante.

⁴⁶ Unidade de Educação Básica.

⁴⁷ Unidade Regional de Planejamento Educacional e Tecnologia na Educação.

⁴⁸ Subsecretaria de Educação Básica.

Gráfico 6 - Recebimento das Informações da SEEDF.

Fonte: Questionário (2022).

Analisando o que cada coordenadora pedagógica elencou nessa questão, observou-se que quatro coordenadoras afirmaram que só recebem orientações de um só lugar (CP10 e CP17 - da Coordenadora Intermediária; CP20 - da gestão; CP27 - do SEI). Outras sete coordenadoras afirmaram que recebem orientações por dois meios e vinte e sete coordenadoras pedagógicas recebem orientações de três ou mais fontes.

Em entrevista com duas coordenadoras pedagógicas, elas responderam que as orientações vêm do grupo de *WhatsApp* da CRE e por lá eles mandam o que será feito, sem uma pauta preestabelecida. Também chegam informações via SIGEP, mas quem recebe é a diretora e ela repassa para as coordenadoras. Apesar dessa aparente circulação de informações, as coordenadoras responderam que nunca receberam nenhuma orientação da SEEDF sobre o papel do coordenador pedagógico. Elas afirmam que têm as formações específicas, mas não deixam claro o que é ser coordenador. Inclusive, a ‘Coordenadora B’ disse que foi atrás (mês de outubro) para saber se o que ela estava fazendo era mesmo sua atribuição, por que estava chegando ao final do ano e não sabia ao certo o que era pra ser feito e, devido à quantidade de tarefas que estava realizando, estava ficando muito cansada. A ‘Coordenadora B’ disse que após essa pesquisa, percebeu que o mais importante é promover as formações continuadas, as reflexões, os estudos.

Aprende-se da fala dessa coordenadora que muitas vezes o trabalho tem sido realizado por meio do senso comum e que pode acontecer de a pessoa investida na função passar o ano letivo sem saber ao certo sua atribuição, dependendo muito de cada um buscar informações por si próprio.

No que se refere ao compartilhamento de informações pelo Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e/ou e-mail institucional, vê-se que é preciso fazer o acompanhamento dessas fontes diariamente, porém a demanda é tão extensa que muitas coordenadoras pedagógicas esperam que a gestão da unidade escolar faça esse acesso. No entanto, é importante a divulgação das informações dentro da unidade escolar, seja por meio de envio de mensagem pelo *WhatsApp* para as professoras, seja divulgando o documento impresso no quadro de avisos, seja pontuando nas reuniões coletivas. A responsabilidade de acompanhamento das informações é de todos da unidade escolar, mas cabe à coordenadora pedagógica fortalecer a fluidez da interlocução. Além disso, a unidade escolar não pode ficar alheia às informações que circulam na rede.

Da mesma forma que deve articular as informações vindas da CRE, a coordenadora pode fazer o movimento inverso, divulgando as ações realizadas na unidade escolar com a CRE, podendo compartilhar experiências e até convidar as Coordenadoras Intermediárias para participar das atividades pedagógicas que envolvem toda a comunidade escolar. Esse vínculo entre a CRE e a unidade escolar pode trazer benefícios, formando parcerias, articulando ações que façam sentido para a prática e ampliando a comunicação entre ambos.

4.2.5 “Divulgar e incentivar a participação dos professores em todas as ações pedagógicas promovidas pela SEEDF”

Assim como no item anterior, a coordenadora pedagógica precisa acompanhar as ações pedagógicas promovidas pela SEEDF. Além dos recursos de acesso à informação já citados, há informações no próprio site da SEEDF, e no site da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), divulgando sobre os cursos ofertados e alguns eventos. As ações pedagógicas também são repassadas nos encontros que a CRE realiza com a gestão e com a coordenação pedagógica.

No site da SEEDF há uma série de documentos orientadores: Orientação Pedagógica para a Educação Especial; Orientação Pedagógica para o 3º Ciclo das Aprendizagens; Orientação Pedagógica para a Orientação Educacional; Orientação Pedagógica para o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem; Orientação Pedagógica para a História e cultura Afro-Brasileira e Indígena; Orientação Pedagógica para a Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos; Orientação Pedagógica para a Permanência Escolar, dentre outros.

Dentre os documentos, destaca-se a Orientação Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas, pois a SEEDF acredita que:

A Coordenação Pedagógica precisa consolidar-se como espaço-tempo de reflexões geradas pelos processos formativos e de autoformação, contemplando o processo de ensinar e aprender, os planejamentos interdisciplinares, o compartilhamento de experiências pedagógicas exitosas e inclusivas, o conhecimento mais aprofundado dos estudantes, a avaliação e autoavaliação e a articulação do coletivo em torno da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola (SEEDF, 2014, p. 31).

Assim, vê-se a importância da coordenadora pedagógica como articuladora das informações, de maneira a orientar e acompanhar o trabalho docente no que se refere à efetivação das orientações pedagógicas. Além dos cadernos orientadores, o site da SEEDF posta sobre eventos da rede, como, por exemplo, a realização da Semana Pedagógica⁴⁹ e da Semana do Brincar⁵⁰.

4.2.6 “Estimular, orientar e acompanhar o trabalho docente [...] por meio de pesquisas, de estudos individuais e em equipe, e de oficinas pedagógicas locais, assegurando a Coordenação Pedagógica como espaço de formação continuada”

A coordenação pedagógica como espaço de formação continuada é de suma importância e é tarefa da coordenadora pedagógica integrada aos outros serviços e segmentos da escola. “O coordenador, em função do espaço em que atua, tem tanto a interface com o ‘chão da sala de aula’ (através do contato com os professores e alunos), quanto com a administração, podendo ajudar uns e outros a se aproximarem criticamente” (VASCONCELLOS, 2019, p. 132).

O planejamento e a execução da coordenação pedagógica coletiva também é responsabilidade da equipe gestora, do Supervisor com a EEAA e a Orientação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2022b, art. 36), e é de responsabilidade da UNIEB e da CRE sob a supervisão da SUBEB e da SUBIN (DISTRITO FEDERAL, 2022b, art. 37). Essas diferentes esferas atuantes demonstram a importância dada para a coordenação pedagógica na instituição.

Além da organização do trabalho docente para implementar o currículo, utilizando o espaço da coordenação pedagógica para a formação continuada, há também, (Portaria nº 55,

⁴⁹ Semana “na qual os profissionais de educação se reúnem nas escolas sem a presença dos estudantes e recebem todas as informações, diretrizes e metas a serem perseguidas ao longo do ano” (SEEDF, 2022d).

⁵⁰ “A Semana do Brincar é uma campanha para a sensibilização da sociedade sobre a importância do brincar na infância. Todos os anos, acontece em torno da data de 28 de maio, consolidada, em 1998, como o Dia Internacional do Brincar. No Distrito Federal, a Semana do Brincar foi instituída pela Lei Distrital 13.257/2016, e, desde então, é realizada todos os anos, no período de 22 a 26 de maio, nas unidades que ofertam a educação infantil” (SEEDF, 2023b).

art. 38) os programas oferecidos pela EAPE, por órgãos públicos, por Instituições de Ensino Superior (IES), desde que aprovadas em processo de credenciamento, e devem ser realizados em um dos dias da semana destinado à coordenação pedagógica individual, conforme a Lei nº 5.105, de 2013.

A coordenação, ao trabalhar com a formação em serviço, deve ter seu foco de atenção tanto em nível individual quanto coletivo, contribuindo com o aperfeiçoamento profissional de cada uma das professoras e, ao mesmo tempo, auxiliar a constituí-los enquanto grupo. “[...] Sua práxis, portanto, comporta as dimensões reflexiva, organizativa, conectiva, interventiva e avaliativa” (VASCONCELLOS, 2019, p. 130).

[...] tem, portanto, um papel importante na formação dos educadores, ajudando a elevar o nível de consciência: tomada de consciência (FREIRE, 1980), passagem do “senso comum à consciência filosófica” (SAVIANI, 1983a), ou criação de um novo patamar para o senso comum (BOAVENTURA SANTOS, 1995, p. 45) (VASCONCELLOS, 2019, p. 132).

Então, com relação às demandas, muitas vezes as coordenadoras sabem o que é para fazer, mas não sabem o porquê daquela prática. Em entrevista, elas afirmaram que baseiam suas práticas em experiências que tiveram anteriormente com outras coordenadoras pedagógicas. Interessante que essa situação vai ao encontro com o que enfatiza Vasconcellos (2019) quando escreve que a grande referência de um professor no início da carreira são os colegas, são os saberes repassados informalmente.

Nóvoa (1992, p. 25) aponta que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Ou seja, a formação é processual, é no dia a dia quando se discute o currículo e se planeja as atividades. Vasconcellos (2019) indica que é preciso investir na formação em serviço e de maneira permanente para que o professor tenha uma melhor compreensão do processo educacional e de metodologias mais apropriadas. O autor afirma que mesmo tendo as melhores formações, ninguém domina tudo, por isso é importante a qualificação contínua. “Tal qualificação, portanto, não se dá necessariamente *a priori*: pode se dar *antes* (reflexão para a ação), *durante* (reflexão na ação) e *após* a prática (reflexão sobre a ação e sobre a reflexão para e na ação)” (VASCONCELLOS, 2019, p. 179, grifos do original).

A formação continuada “é compreendida como atividade crítico-reflexiva e de natureza teórico-prática, que possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, assim como o desenvolvimento da instituição educacional” (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p. 32-33). Ela deve se materializar como “um processo contínuo de desenvolvimento pessoal,

profissional, técnico, social e político que se constrói durante toda a carreira profissional” (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p. 51). Dessa forma, a formação continuada pode ser promovida pelas “escolas, pelas Coordenações Regionais de Ensino ou por subsecretarias da SEEDF, o que não enseja, necessariamente, a emissão de certificados” (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p. 51).

No questionário, é perguntado sobre a frequência de algumas atividades realizadas pela coordenadora pedagógica, entre essas atividades estão as formações continuadas. Segundo as respostas das coordenadoras, as formações continuadas são realizadas semanalmente (2 coordenadoras), quinzenalmente (5 coordenadoras), mensalmente (15 coordenadoras), bimestralmente (14 coordenadoras) e semestralmente (2 coordenadoras). Dessas coordenadoras, 11 disseram que não fizeram a organização das formações continuadas no ano letivo de 2022, mas fazem/participam de formações continuadas.

Diante das respostas, pode-se analisar que ainda há coordenadoras que não realizam uma das suas principais atribuições, que é promover a formação continuada, por isso a importância de fornecer subsídios para que a coordenadora entenda o significado do processo formativo e realize efetivamente suas atribuições. Pereira (2022, p. 94 e 95) argumenta que, “se as atribuições dos CP não forem *explicitamente*, e arrisco defender, *exclusivamente* formativas, sua liderança não se concretizará e seu desenvolvimento profissional [...] permanecerá marcado por inúmeros impedimentos e elementos dificultadores”.

4.2.7 “Divulgar, estimular e apoiar o uso de recursos tecnológicos, no âmbito da unidade escolar”

Os recursos tecnológicos nas unidades escolares precisam ser utilizados. Mesmo alguns não sendo de “última geração” e em quantidades limitadas, o uso fortalece a necessidade de novas aquisições e de novas demandas. Ainda há certo receio de alguns profissionais trabalharem com as tecnologias, mas com o apoio da coordenadora pedagógica isso pode ser sanado. Não significa que a coordenadora tem que ser formada em tecnologias, mas entender um pouco do assunto. São demandas que podem ser aprendidas coletivamente com auxílio dos colegas.

Pode-se começar com recursos simples e ir ampliando à medida em que o grupo vai se apropriando das tecnologias. Ações como utilizar a plastificadora (para produzir materiais mais duráveis para trabalhar com as crianças) pode ser um início. Outros recursos para dinamizar as aulas como aparelho de som, televisão, *Datashow*, microfone e outros, são relativamente fáceis

de manusear. O uso do computador, para alguns, ainda se apresenta um pouco complexo, mas ele, sem dúvida, é importante para o trabalho pedagógico; aliado à internet, ele permite realizar pesquisas; preencher o Diário de Classe eletrônico, pelo *I-educar*, com muito mais facilidade do que o diário manual; acessar informações da SEEDF; realizar cursos online e muitas outras possibilidades.

O trabalho com as crianças precisa ser dinâmico, interessante e diversificado. As tecnologias, mas não só elas, corroboram para esse entendimento. O espaço da coordenação pedagógica como lugar para a formação continuada precisa permitir às professoras a aprendizagem acerca dos recursos que a tecnologia oferece. Utilizada com critério é uma forma de melhorar a educação.

4.2.8 “Colaborar com os processos de avaliação institucional, articulando os três níveis de avaliação, com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem e recuperação dos rendimentos/desempenho escolar”

A avaliação, categoria central da organização do trabalho pedagógico, visa diagnosticar, intervir, acompanhar e orientar os processos educacionais nos seus três níveis: aprendizagem, institucional e em larga escala. A avaliação em larga escala em redes de ensino é realizada no país, estado ou município, a institucional é feita em cada escola pelo seu coletivo, e a avaliação da aprendizagem em sala fica sob responsabilidade do professor (FREITAS *et al.*, 2014).

No DF, foi criado o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal (SIPAEDF), instituído pela portaria nº 38, de 18 de fevereiro de 2020 (que revogou a portaria nº420/2018). A avaliação nesta legislação é dividida em dois eixos: I - Avaliação de Desempenho dos Estudantes e II - Avaliação de Contexto⁵¹, e tem como objetivo assegurar o processo distrital de avaliação dos estudantes, das unidades escolares e do sistema de ensino. (DISTRITO FEDERAL, 2020b). Os parâmetros orientadores dos processos avaliativos praticados na e pela unidade escolar devem ser pautados no Currículo da Educação Básica, nas Diretrizes de Avaliação Educacional e na Organização Curricular do PPP (DISTRITO FEDERAL, 2019b).

A SEEDF acredita que na “avaliação formativa, estão as melhores intenções para acolher, apreciar e avaliar o que se ensina e o que se aprende” (SEEDF, 2014, p. 12). “Assim,

⁵¹ A Avaliação de Contexto deve ser realizada por questionários próprios aplicados ao sistema de ensino do DF em formato impresso e/ou digital, abrangendo estudantes, professores e gestores, exceto na Educação Infantil, que deve ser aplicada somente para professores e gestores. É de responsabilidade da equipe gestora realizar o acompanhamento e a aplicação da Avaliação de Contexto anualmente, no 2º semestre do ano letivo. (DF, 2020b).

todos os procedimentos/instrumentos de avaliação devem ser elaborados em articulação com a coordenação pedagógica da unidade escolar” (SEEDF, 2014b, p. 40). O objetivo é que a equipe de coordenação aprecie, colabore e acompanhe essa elaboração para garantir a unidade com o PPP.

A Avaliação Institucional, aqui denominada Avaliação do Trabalho da Escola, destina-se a analisar a implementação de seu Projeto Político-Pedagógico para identificar suas potencialidades e fragilidades e orientar sua revisão com vistas à garantia da qualidade social do trabalho escolar. [...] Ao trazer para o espaço da Coordenação Pedagógica e do Conselho de Classe os dados emanados dos exames externos, a avaliação institucional abre agenda para análises e reflexões mais amplas. É nesse momento que se entende onde se localiza a mediação capaz de ser realizada por meio da avaliação institucional, avaliação da aprendizagem e avaliação de redes ou em larga escala. (SEEDF, 2014b, p. 56).

A avaliação institucional não deve ser realizada apenas como compromisso burocrático da SEEDF, ela deve subsidiar as ações de melhoria na unidade escolar. Segundo Freitas *et al.* (2014), ao se pensar na avaliação institucional, está também se repensando o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino da unidade escolar, contemplando a dimensão coletiva do PPP e refletindo sobre suas potencialidades, vulnerabilidades e repercussões em nível de sala de aula, junto aos estudantes. Dessa forma, a avaliação institucional traz novas possibilidades para o desenvolvimento de escolas reflexivas.

Não é apenas o professor que precisa ser reflexivo, mas sim todos da escola, é um compromisso coletivo. Esse pacto favorece a existência de uma ‘democracia institucional’ forte e amplia as estratégias para que o coletivo se encontre e possa vivenciar o aprendizado da reflexão e exercitar a participação e, assim, sair do patamar de discurso (FREITAS *et al.*, 2014).

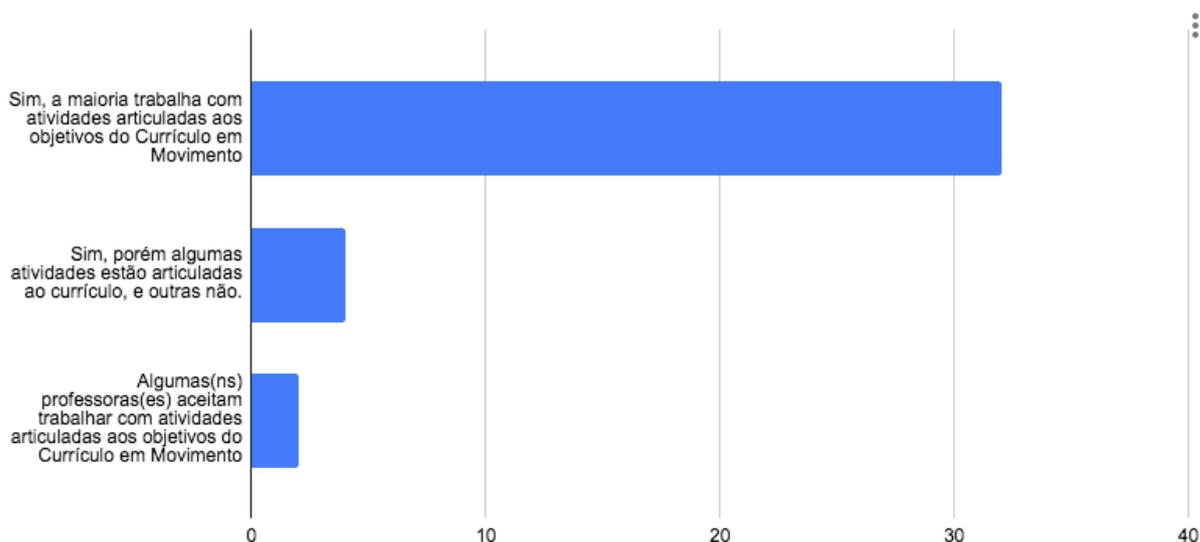
4.2.9 Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil

Dentre as muitas atribuições que a coordenadora pedagógica já tem, na Educação Infantil seu trabalho apresenta algumas especificidades, pois sua função deve estar atrelada à Pedagogia da Infância, em que a condução do seu trabalho pedagógico precisa estar embasada. Alcântara (2020) pontua que a coordenadora pedagógica tem a crucial função de auxiliar o grupo a avançar nas concepções de desenvolvimento infantil e ainda não compactuar com movimentos de resistência científica de como as crianças aprendem, “em nome de um alegado direito dos docentes de procederem da forma que bem entendem por terem passado em um concurso público ou por não terem tempo de estudar outras formas de fazerem o que sempre fizeram” (ALCÂNTARA, 2020, p. 146). O autor pontua que as professoras:

Começam a avançar significativamente na apropriação das bases que fundamentam a Pedagogia da Infância quando as proposições que apresentamos deixam de ser entendidas como “da coordenação” e vão, aos poucos, tornando-se “do grupo”. Esse processo se inicia quando há um desejo de conseguir compreender as proposições da Pedagogia da Infância. À medida que a compreensão aumenta, é natural querer conseguir aplicá-las (ALCÂNTARA, 2020, p. 143).

Vê-se aqui a importância de discutir sobre as atividades a serem planejadas pensando no direito da criança em ser cuidada e educada, de poder brincar e interagir. No questionário, as coordenadoras responderam se as professoras aceitam propostas de atividades que valorizem o movimento e o brincar, e a maioria respondeu que as professoras acolhem trabalhar com atividades articuladas ao Currículo. No entanto, quatro coordenadoras responderam que somente algumas atividades estão articuladas ao currículo (Gráfico 7).

Gráfico 7 - Trabalho com a proposta de atividades que valorizem o movimento e o brincar.



Fonte: Questionário (2022).

Retomando o que Alcântara (2020) propõe, a coordenadora pedagógica precisa agir com assertividade, no intuito de garantir que o grupo caminhe para uma direção que garanta o trabalho pedagógico articulado e uma escola pública de qualidade. Dentre as propostas do autor, o registro é o potencializador para a reflexão das práticas. Ele acredita no recurso de registro no *diário de bordo*, por parte da professora, e na devolutiva no mesmo, pela coordenadora:

A escrita do diário de bordo é uma tarefa árdua e que pode trazer muitos benefícios quando conta com um escritor desejoso de externar suas alegrias e suas dificuldades, bem como com um leitor comprometido e ciente de seu papel de auxiliar a prática docente. [...] O ato de escrever nos desvela um poder autorial, no qual assumimos responsabilidade formativa, tanto pessoal quanto pedagógica, favorecendo

observações e questionamentos, assim como avanços e retrocessos entre a teoria e a prática, e promovendo movimentos cada vez mais intencionais (ALCÂNTARA, 2020, p. 114).

O autor acredita que a coordenadora pedagógica deve intervir na prática docente, por meio do diário de bordo, pois foi o jeito que encontrou ao elaborar seus planos formativos, apesar de o grupo tentar boicotar a escrita. Nessa esteira, o autor retoma a importância de a coordenadora pedagógica agir com assertividade. Assim, na sua experiência na coordenação pedagógica, sua função era:

- Ler uma grande quantidade de material escrito.
- Não fornecer respostas padronizadas.
- Encontrar o tom exato para cada membro do grupo (alguns desejam respostas mais objetivas, outros querem mais contextualizações),
- Manter constante vigilância para se respeitar os princípios da Pedagogia da Infância.
- Auxiliar constantemente os professores para sanar ou pesquisar qualquer dúvida.
- Ter responsabilidade para buscar/pesquisar qualquer material que for solicitado pelos docentes (não o encontrando, oferecer alternativas).
- Evitar gerar uma reflexão maior do que a profissional suporta em determinada fase da sua formação.
- Nunca escrever uma devolutiva aos professores que não os auxilie a refletir acerca de seu fazer docente (ALCÂNTARA, 2020, p. 121).

Tagiane Beteghelli (2018) também destaca a importância do registro, e apresenta no plano de trabalho que ela construiu para o processo de eleição de professor coordenador em Rio Claro, SP, as formas de registro (Quadro 28) que seriam utilizados por ela:

Quadro 28 - Formas de registros.

- Semanalmente serão realizadas leituras dos diários de bordo de professores e monitores, com devolutiva através da escrita, sugerindo atividades, estratégias e melhorias no desenvolvimento do trabalho, além de mensagens motivadoras e reconhecimento pelo trabalho realizado;
- Durante as leituras dos diários de bordo das educadoras serão realizadas anotações significativas, dos registros e demais providências, no diário de bordo do Professor Coordenador, para que sejam abordados em outras situações de modo geral, sejam em grupos de estudos, HTPI'S, entre outros;
- As atividades planejadas pelas professoras e escritas semanalmente num plano de aula, serão acompanhadas durante o planejamento e após a realização das atividades;
- Os momentos de formação: HTPC'S, HTPI'S, Grupos de Estudos e Reuniões Pedagógico Administrativas serão registrados através de frequências e atas;
- Através de fotos, escritas e pareceres serão organizados os portfólios das salas, documento importante para acompanhamento do trabalho realizado;
- As educadoras serão incentivadas a escrever sobre suas práticas e necessidades de formação. Esse exercício possibilita a coordenação aproximar-se das educadoras e pensar em ações de melhorias, mudanças e incentivos;
- Orientações realizadas em reuniões e HTPI's com as professoras, serão registradas em livro próprio para este fim;
- Anotações de acompanhamento de estudantes, que possivelmente serão atendidos pelo A.E.E. serão organizadas em pastas, para uma melhor acessibilidade na busca por informações;
- Será elaborada uma pasta para cada educadora arquivar textos, fornecidos pelo Professor Coordenador, não somente em horários de estudo, mas em outras ocasiões e que envolvam também assuntos de cultura geral, além de textos técnicos.

Fonte: Beteghelli (2018), adaptado pela autora.

Neste plano de trabalho, Beteghelli (2018) também elenca as atividades relacionadas às suas atribuições. A autora cita a coordenação pedagógica como espaço para formação e troca de experiências; o atendimento individual da professora; o acompanhamento do registro das professoras no diário de bordo; o estudo de documentos oficiais; a participação na organização de atividades pedagógicas fazendo a ponte entre a unidade escolar e a Secretaria Municipal de Educação; a comunicação com as famílias; a articulação do trabalho docente; o acompanhamento e suporte pedagógico aos professores; o auxílio na implementação do Projeto Político Pedagógico e na construção da Proposta Pedagógica; o acompanhamento das ações nas salas e o fornecimento de subsídios para os professores poderem organizar seus planos de trabalho. Especificamente relacionado ao trabalho da coordenadora pedagógica na Educação Infantil, a autora cita:

- Auxiliar na construção de uma Proposta de trabalho e planejamento para os Berçários I e II, estando pautado nos processos de estimulação: motora, auditiva, visual, cognitiva e cinestésica, ressaltando a construção da identidade e desenvolvimento da afetividade, em parceria com os professores, a fim de que a prática seja condizente com os pressupostos filosóficos e teóricos da U.E;
- Auxiliar na construção de uma Proposta de trabalho e planejamento para os Maternais I e II e Infantis I e II, estando pautado no cuidar, no brincar e no educar, onde as atividades permanentes estejam contempladas: chamada, calendário e rotina. Além da ênfase, nas atividades de: conhecimento físico, raciocínio lógico matemático, desenvolvimento da linguagem oral e escrita, atividades que envolvam resolução de conflitos, o brincar livre e dirigido;

- Organizar materiais pedagógicos e estimular a rotatividade dos mesmos e trocas entre o grupo;
- Organizar materiais tais como: CD's, DVD'S, jogos e brinquedos, verificando a necessidade de manutenção e compra quando se fizer necessário;
- Elaborar formações enfatizando a importância com a escolha pelos alunos e o trabalho em pequenos grupos, denominados como “Cantinhos”;
- Orientar a construção de materiais pedagógicos diversos, utilizando recursos não estruturados (BETEGHELLI, 2018, p. 196-197).

O registro como um recurso pedagógico pode ser o diferencial do trabalho sistematizado na Educação Infantil. Assim, todas as profissionais precisam fazer seu papel para utilizarem a escrita como aliada do fazer pedagógico e das mudanças tão necessárias no espaço da primeira etapa da Educação Básica.

4.3 Refletir sobre sua ação

Ao pensar sobre a prática, Nóvoa (1992, p. 26) enfatiza que “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um *produz a ‘sua’ vida*, o que no caso dos professores é também *produzir a ‘sua’ profissão*”. Essa ocasião de construção do que somos exige a capacidade de pensar e de refletir. Coadunando com essa ideia, Alarcão (2011, p. 44) apresenta a noção de professor reflexivo, com sua “capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores”. Ou seja, é um profissional que em meio a tantas incertezas e imprevistos na sua atuação, consegue agir de maneira “inteligente e flexível, situada e reativa” (ALARCÃO, 2011, p. 44).

Alarcão (2011) aponta que a capacidade reflexiva requer situações que contribuam para o seu desenvolvimento. Mesmo que algumas pessoas apontem a dificuldade em colocar em ação os mecanismos reflexivos, é preciso vontade e persistência. A autora acredita que o diálogo tem papel fundamental nesse contexto, “um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação” (*Ibidem*, p. 49), mas que é importante que esse diálogo ultrapasse o nível meramente descritivo e atinja o nível crítico, para que seja possível “agir e falar com o poder da razão” (*Ibidem*, p. 49).

A coordenadora pedagógica, assim como Alarcão (2011, p. 49) cita os formadores de professores, “têm uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade de pensar autônoma e sistematicamente”. Mas, para que a coordenadora pedagógica contribua com o coletivo, ela precisa habitua-se a refletir constantemente.

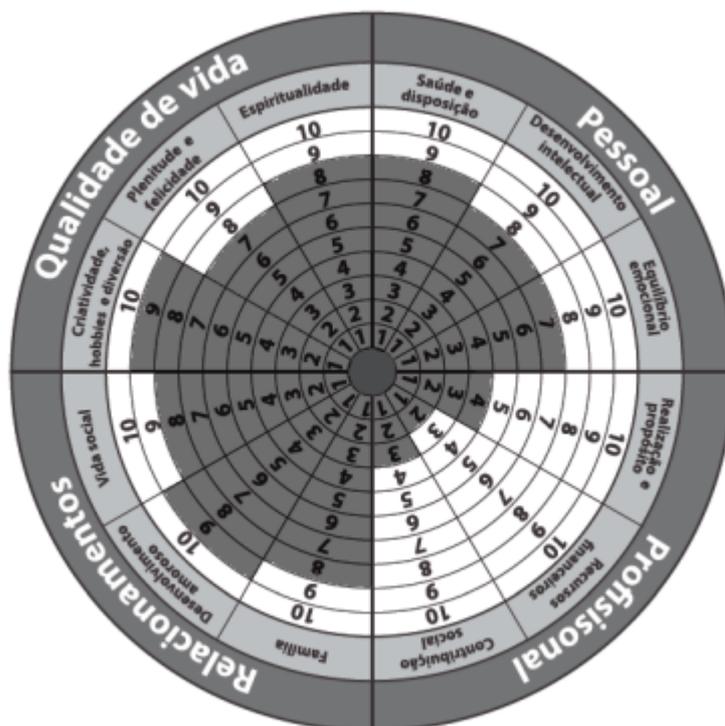
Uma maneira de se trabalhar o exercício intelectual reflexivo é por meio do registro. Eliane Bruno (2001) considera que o registro escrito amplia a memória e organiza as etapas da experiência, mas o registro sem uma reflexão não é suficiente, por isso é importante uma constante reflexão sobre a prática para se alcançar mudanças. Placco (2010, p. 56) reitera a necessidade e a funcionalidade do registro como um “olhar intermediado pelo ato reflexivo de escrever, anotar, organizar ideias, complementar olhares da experiência concreta com os momentos de reflexão provocados pela escrita”.

Neste sentido, este trabalho apresenta o ‘Círculo Autoavaliativo da Coordenação Pedagógica’, com o objetivo de trazer à tona o que o Regimento da Secretaria de Estado de Educação (DISTRITO FEDERAL, 2019a) pontua, a título de pontapé inicial, explicitando as atribuições da coordenadora pedagógica e possibilitando seu registro quanto ao que já foi realizado por ela e o que ainda falta ser feito. Tem-se consciência de que esse recurso não irá suprir todas as necessidades das coordenadoras pedagógicas, mas o intuito é de subsidiar seu fazer pedagógico enquanto não se há possibilidades legais quanto às transformações que a função necessita.

A ideia do ‘Círculo’ foi pensada a partir da chamada ‘Roda da Vida’, que segundo Teixeira (2019), é conhecida como *Wheel of Life* e foi desenvolvida por Paul J. Meyer (1960), sendo um instrumento auto avaliativo, das diversas áreas da vida, muito utilizado por psicólogos para trabalhar com seus pacientes nas sessões de terapia. Transpondo para a educação, a Roda da Vida/Círculo Autoavaliativo seria utilizado por coordenadoras pedagógicas em uma tentativa de elencar conjuntos práticos que propiciem o seu fazer pedagógico, trazendo o registro como recurso para promover a confiança ao se atuar na coordenação.

A Roda da Vida contém uma avaliação numérica que por meio dos seus dados “é possível gerar informações quanto à qualidade de cada área, sendo as 4 principais: Pessoal, Profissional, Relacionamentos e Qualidade de Vida, e a partir da reflexão o usuário pode gerar novos conhecimentos sobre si, ou seja, melhorar seu autoconhecimento” (TEIXEIRA, 2019, p. 11). O autor afirma que na Roda da Vida a pessoa “deverá pintar do 1 até a nota que acredita que aquela subárea está em sua vida, de acordo com sua autoavaliação” (2019, p. 18) e apresenta um exemplo da roda preenchida (Figura 3):

Figura 3 - Exemplo da Roda da Vida.



Fonte: Teixeira (2019, p. 19), a partir do Instituto Loureiro (2016).

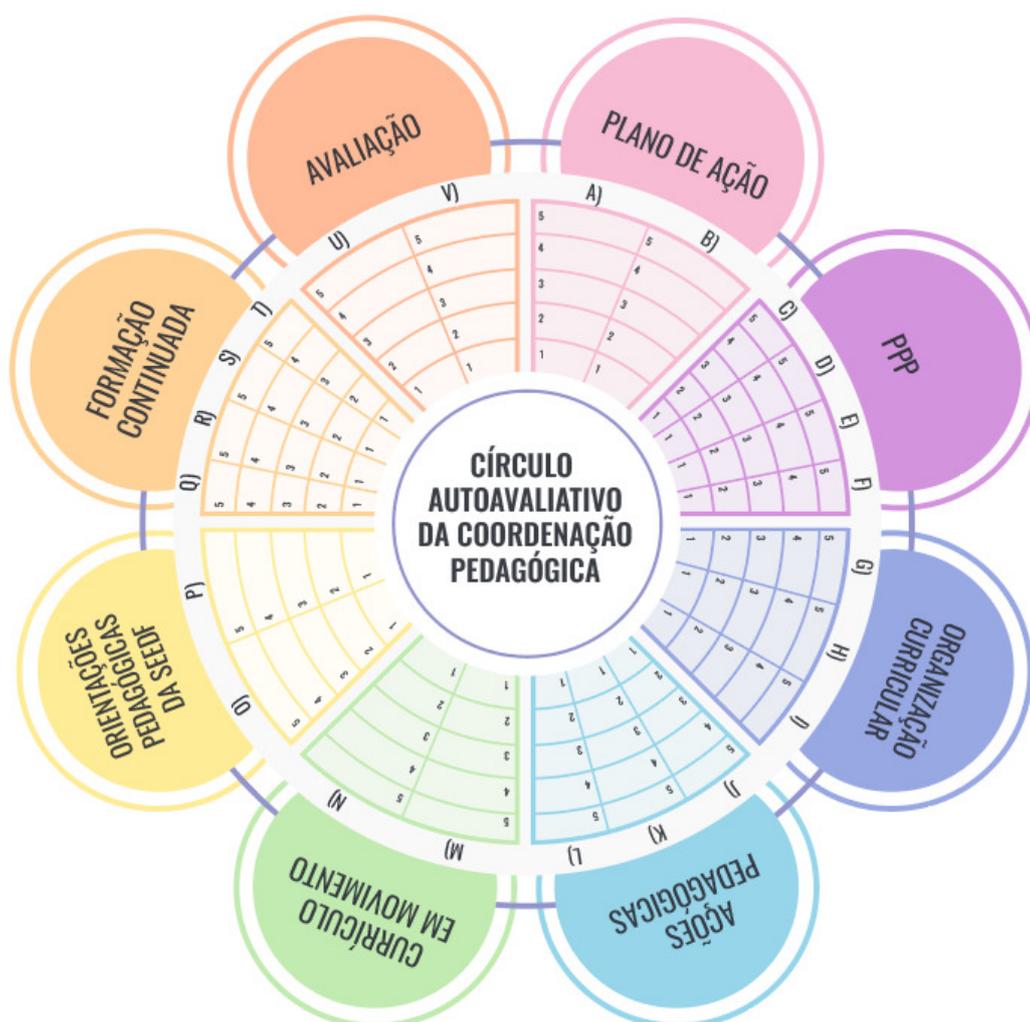
Após “pintar a roda com os valores, é o momento de refletir sobre o preenchimento, e como a roda estará pintada, ficará mais fácil ter uma noção visual dos estados da vida” (TEIXEIRA, 2019, p. 20). O autor afirma que é importante fazer o exercício da Roda da Vida regularmente, para ampliar as chances de mudança após observar quais atividades precisam ser melhoradas.

Ao trazer o uso da Roda da Vida para o espaço educativo, a intenção aqui apreendida é potencializar a autorreflexão da coordenadora pedagógica relacionada às suas atribuições, em um movimento contemplado por seu *layout*: o circular. Entendendo que não há só uma sequência a ser seguida e nem uma hierarquia das atividades a serem realizadas, o ‘Círculo Autoavaliativo’ tem o objetivo de proporcionar essa visão não linear das atribuições da coordenadora pedagógica, fornecendo um recurso de fácil acesso à toda a rede da SEEDF para cada uma organizar sua prática e conseqüentemente refletir sobre ela.

São oito “áreas” contempladas no Círculo, baseadas nas atribuições para a coordenadora pedagógica posta no Regimento (DISTRITO FEDERAL, 2019a): o Plano de Ação Anual da coordenação pedagógica; o Projeto Político-Pedagógico; a Organização Curricular, as Ações Pedagógicas, o Currículo em Movimento, as Orientações Pedagógicas da SEEDF, as Formações Continuadas, e a Avaliação. Nesta formulação, a escala avaliativa que

vai do 1 ao 5, é definida como 1: totalmente insatisfeito, 2: insatisfeito, 3: neutro, 4: satisfeito e 5: totalmente satisfeito (Figura 4).

Figura 4 - Círculo Autoavaliativo da Coordenação Pedagógica.⁵²



Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir de Distrito Federal (2019a).

Complementando o Círculo Autoavaliativo, é apresentado um quadro com as atribuições descritas de maneira mais detalhadas, baseadas nos documentos oferecidos pela SEEDF, e com espaço para preenchimento livre da coordenadora, registrando quando e como a ação foi feita ou quando e como será feita, e o porquê da atribuição de tal nota no Círculo Autoavaliativo, o que tem trazido satisfação ou não à coordenadora pedagógica (Quadro 29).

⁵² O documento completo do Círculo Autoavaliativo está ao final do capítulo e poderá ser impresso e utilizado quantas vezes forem necessárias. Nele são apresentadas as explicações de preenchimento e sua configuração é em formato de um caderno com a capa, o Círculo, o quadro de registros e as referências.

Quadro 29 - Esboço do quadro para registros.

| | | QUANDO fiz essa ação? Ou QUANDO farei essa ação? | COMO fiz essa ação? Ou COMO farei essa ação? | PORQUE eu atribuo tal nota no círculo avaliativo |
|----------------------------------|--|--|--|--|
| PLANO DE AÇÃO | A) Elaboração | | | |
| | B) Implementação | | | |
| PPP | C) Participação na elaboração | | | |
| | D) Participação na implementação | | | |
| | E) Participação na avaliação | | | |
| | F) Realização do acompanhamento | | | |
| ORGANIZAÇÃO CURRICULAR | G) Coordenar a participação docente na elaboração | | | |
| | H) Coordenar a participação docente na implementação | | | |
| | I) Coordenar a participação docente na avaliação | | | |
| AÇÕES PEDAGÓGICAS | J) Articulação das ações entre os segmentos da UE | | | |
| | K) Articulação das ações com a CRE | | | |
| | L) Divulgação das ações da SEEDF | | | |
| CURRÍCULO EM MOVIMENTO | M) Orientação do trabalho docente na implementação | | | |
| | N) Acompanhamento do trabalho docente | | | |
| ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DA SEEDF | O) Orientação do trabalho docente | | | |
| | P) Acompanhamento do trabalho docente | | | |
| FORMAÇÃO CONTINUADA | Q) Assegurar a formação continuada | | | |
| | R) Orientação de estudos | | | |
| | S) Promoção de oficinas pedagógicas | | | |
| | T) Apoio ao uso de tecnologias | | | |
| AVALIAÇÃO | U) Colaboração com a avaliação institucional | | | |
| | V) Articulação dos três níveis de avaliação | | | |

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir de Distrito Federal (2019a).

Esses instrumentos avaliativos podem ser usados e adaptados à cada realidade, reitera-se que eles foram elaborados visando dar suporte ao trabalho da coordenadora pedagógica e não como forma de engessar sua prática. O objetivo aqui exposto foi o de facilitar o processo de registro das reflexões sobre a ação e espera-se com isso que o trabalho da coordenadora seja documentado no sentido de dar continuidade a suas demandas, com foco nas atividades que Placco (2010) chama de ‘importâncias’ e ‘rotinas’, que são as atividades previstas no PPP e as atividades para o funcionamento do cotidiano respectivamente, sem se perder nas ‘urgências’ das atividades não previstas.

Abaixo, apresenta-se o documento na íntegra para que possa ser impresso e utilizado pelas coordenadoras pedagógicas:

Produto técnico: Círculo Autoavaliativo da Coordenação Pedagógica

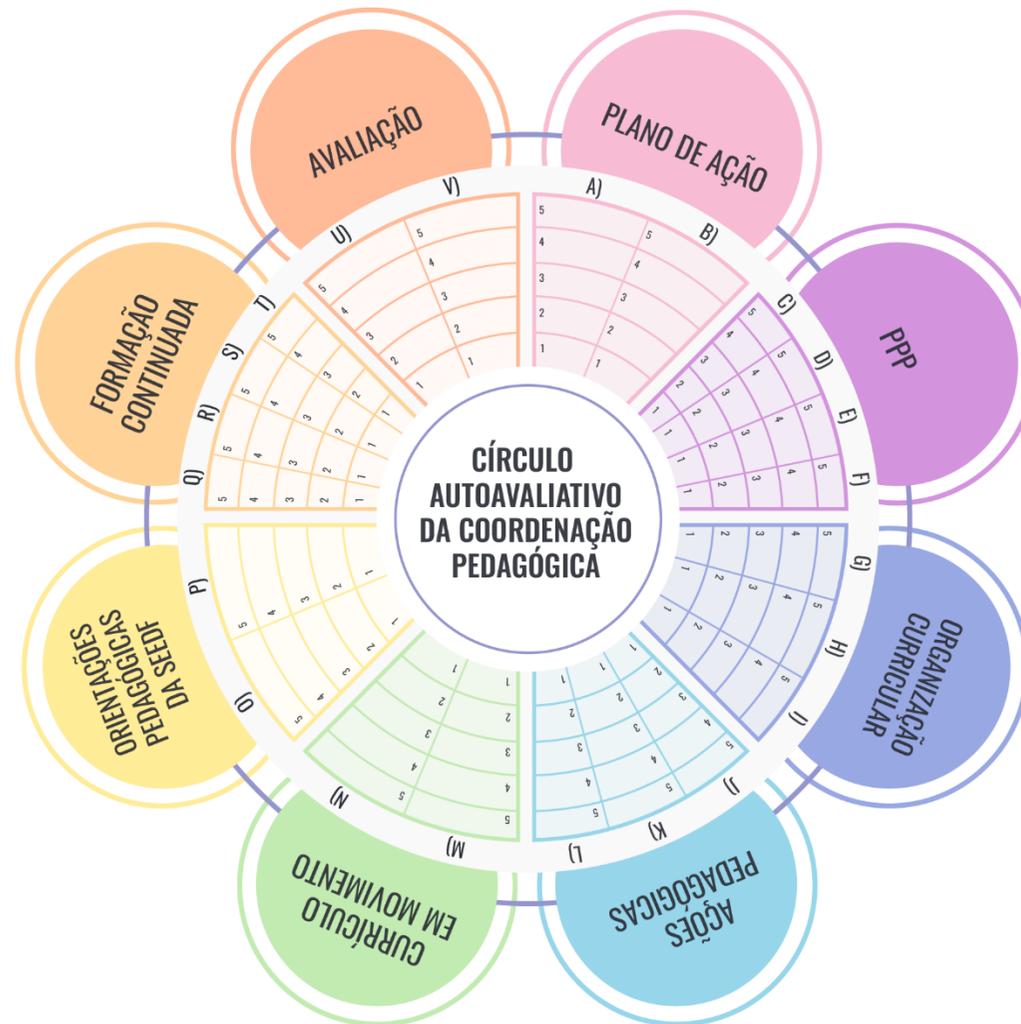
Círculo Autoavaliativo DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA



DÉBORA DE SOUZA SANTOS

CÍRCULO AUTOAVALIATIVO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Coordenador/a pedagógico/a, reflita sobre suas atribuições previstas no Regimento da SEEDF (2019b), avaliando suas ações em uma escala de 1 a 5, sendo 1: totalmente insatisfeito, 2: insatisfeito, 3: neutro, 4: satisfeito e 5: totalmente satisfeito. Considere o quanto conseguiu realizar de cada atribuição até o momento, pintando cada item do círculo do número 1 até o número que você considera ter alcançado. Junto com a pintura do seu círculo, busque preencher o quadro da próxima página, para que possa registrar o que tem feito e o que falta fazer e assim repensar sobre suas demandas. Sugerimos que esta autoavaliação seja realizada ao menos duas vezes ao ano, a fim de que se possa refletir e replanejar as ações pedagógicas ao longo do ano letivo. Revisite-a sempre que possível.



QUADRO PARA REGISTROS DO CÍRCULO AUTOAVALIATIVO

PLANO DE AÇÃO

É o documento que “sistematiza a organização do espaço-tempo da coordenação pedagógica para desenvolvimento e articulação do trabalho pedagógico e da formação continuada” (SEEDF, 2014c, p. 29), no qual deve ter descrito: os objetivos, as ações, as parcerias envolvidas, o público, o cronograma e a avaliação das ações a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo.

| A) Elaboração - Neste item, avalie sobre a construção do seu plano de ação | QUANDO fiz essa ação? Ou QUANDO farei essa ação? | COMO fiz essa ação? Ou COMO farei essa ação? | PORQUE eu atribuo tal nota no círculo avaliativo, estou satisfeito/a ou insatisfeito/a? |
|--|---|---|--|
| | | | |
| B) Implementação - Neste item, avalie sobre a realização das estratégias descritas no seu plano de ação | | | |

PPP

É o “documento resultante de um processo coletivo de avaliação, estudo, reflexão, discussão, escrita e reescrita, principalmente, de decisão democrática” (SEEDF, 2014c, p. 9), “é o instrumento que orienta o trabalho pedagógico e a coordenação pedagógica, espaço-tempo de reflexão sobre a escola que temos e a escola que queremos” (SEEDF, 2014c, p. 10)

| C) Participação na elaboração - Neste item, avalie sua contribuição na construção do PPP, levando em conta que o/a coordenador/a faz parte da comissão organizadora, onde participa do planejamento preliminar das ações e da metodologia para sensibilização de todos para o trabalho coletivo. | QUANDO fiz essa ação? Ou QUANDO farei essa ação? | COMO fiz essa ação? Ou COMO farei essa ação? | PORQUE eu atribuo tal nota no círculo avaliativo, estou satisfeito/a ou insatisfeito/a? |
|---|---|---|--|
| D) Participação na implementação - Neste item, avalie sua contribuição na realização das ações previstas no PPP. | | | |
| E) Participação na avaliação - Neste item, avalie sua contribuição na apreciação dos resultados do PPP, confrontando com os objetivos e ações definidas. | | | |
| F) Realização do acompanhamento - Neste item, avalie sobre sua observação acerca das ações propostas no PPP, bem como tem feito seus registros e promovido discussões com o grupo. | | | |

QUADRO PARA REGISTROS DO CÍRCULO AUTOAVALIATIVO

| ORGANIZAÇÃO CURRICULAR | | | |
|--|---|---|--|
| <p>É o documento que “abrange todas as atividades educacionais desenvolvidas no ambiente escolar” (SEEDF, 2019b, p. 69) e deve constar no PPP da unidade escolar. “A Organização Curricular é constituída obrigatoriamente pela Base Nacional Comum e pela Parte Diversificada em todas as etapas da Educação Básica” (SEEDF, 2019b, p. 71). Além disso, “é fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas Orientações Curriculares Nacionais, nas Diretrizes Pedagógicas da SEEDF, no Currículo da Educação Básica e nas demais normas vigentes aprovadas pelo Conselho de Educação do Distrito Federal - CEDEF.” (SEEDF, 2019b, p. 70).</p> | | | |
| G) Coordenar a participação docente na elaboração - Neste item, avalie seu empenho em articular e orientar a participação docente na construção da Organização Curricular. | QUANDO fiz essa ação? Ou QUANDO farei essa ação? | COMO fiz essa ação? Ou COMO farei essa ação? | PORQUE eu atribuo tal nota no círculo avaliativo, estou satisfeito/a ou insatisfeito/a? |
| H) Coordenar a participação docente na implementação - Neste item, avalie seu empenho em orientar a efetivação da Organização Curricular, principalmente por meio do planejamento das atividades pedagógicas a serem realizadas com as crianças. | | | |
| I) Coordenar a participação docente na avaliação - Neste item, avalie sua orientação ao grupo ao propor a apreciação da Organização Curricular. | | | |

| AÇÕES PEDAGÓGICAS | | | |
|---|---|---|--|
| <p>São ações com objetivos educacionais. “As ações pedagógicas praticadas em seu interior [da unidade escolar] são marcadas por conflitos e desafios que, quando diagnosticados, debatidos e estudados por todos, ampliam as alternativas para a implementação de mudanças que tornam a escola mais democrática.” (SEEDF, 2014c, p. 11)</p> | | | |
| J) Articulação das ações entre os segmentos da UE - Neste item, avalie sobre sua articulação nas ações pedagógicas entre todos da Unidade Escolar. | QUANDO fiz essa ação? Ou QUANDO farei essa ação? | COMO fiz essa ação? Ou COMO farei essa ação? | PORQUE eu atribuo tal nota no círculo avaliativo, estou satisfeito/a ou insatisfeito/a? |
| K) Articulação das ações com a CRE - Neste item, avalie sua articulação das ações pedagógicas da Unidade Escolar com a Coordenação Regional de Ensino. | | | |
| L) Divulgação das ações da SEEDF - Neste item, avalie sua ação ao incentivar a participação docente nas ações pedagógicas promovidas pela SEEDF. | | | |

QUADRO PARA REGISTROS DO CÍRCULO AUTOAVALIATIVO

CURRÍCULO EM MOVIMENTO

O currículo é o conjunto de todas as ações desenvolvidas na e pela escola ou por meio dela e que formam o indivíduo, organizam seus conhecimentos, suas aprendizagens e interferem na constituição do seu ser como pessoa. (SEEDF, 2014a, p. 36 e 37). Na SEEDF, o currículo é “composto por 08 (oito) Cadernos: Pressupostos Teóricos; Educação Infantil; Ensino Fundamental – Anos Iniciais; Ensino Fundamental – Anos Finais; Ensino Médio; Educação Profissional e EAD; Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial” (SEEDF, 2014a, p. 15). O “Currículo de Educação Básica se fundamenta nos referenciais da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, por apresentarem elementos objetivos e coerentes na compreensão da realidade social e educacional” (SEEDF, 2014a, p. 31).

| M) Orientação do trabalho docente na implementação - Neste item, avalie sua ação ao orientar o trabalho docente na efetivação do currículo | QUANDO fiz essa ação? Ou QUANDO farei essa ação? | COMO fiz essa ação? Ou COMO farei essa ação? | PORQUE eu atribuo tal nota no círculo avaliativo, estou satisfeito/a ou insatisfeito/a? |
|---|---|---|--|
| N) Acompanhamento do trabalho docente - Neste item, avalie sua ação ao acompanhar o trabalho docente na efetivação do currículo | | | |

ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DA SEEDF

No site da SEEDF há uma série de documentos orientadores: para a Educação Especial; para o 3º Ciclo das Aprendizagens; para a Orientação Educacional; para a História e cultura Afro-Brasileira e Indígena; dentre outros. Destacamos, aqui a Orientação Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas, pois a SEEDF acredita que “a Coordenação Pedagógica precisa consolidar-se como espaço-tempo de reflexões geradas pelos processos formativos e de autoformação, contemplando o processo de ensinar e aprender, os planejamentos interdisciplinares, o compartilhamento de experiências pedagógicas exitosas e inclusivas, o conhecimento mais aprofundado dos estudantes, a avaliação e autoavaliação e a articulação do coletivo em torno da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola” (SEEDF, 2014c, p. 31).

| O) Orientação do trabalho docente - Neste item, avalie sua ação ao orientar o trabalho docente na efetivação das Orientações Pedagógicas relacionadas ao PPP e as relacionadas à etapa ou modalidade que atua. | QUANDO fiz essa ação? Ou QUANDO farei essa ação? | COMO fiz essa ação? Ou COMO farei essa ação? | PORQUE eu atribuo tal nota no círculo avaliativo, estou satisfeito/a ou insatisfeito/a? |
|---|---|---|--|
| P) Acompanhamento do trabalho docente - Neste item, avalie sua ação ao acompanhar o trabalho docente na efetivação das orientações pedagógicas. | | | |

QUADRO PARA REGISTROS DO CÍRCULO AUTOAVALIATIVO

FORMAÇÃO CONTINUADA

“É compreendida como atividade crítico-reflexiva e de natureza teórico-prática, que possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, assim como o desenvolvimento da instituição educacional (SEEDF, 2019a, p. 32 e 33), “é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional, técnico, social e político que se constrói durante toda a carreira profissional”. (SEEDF, 2019a, p. 51) Pode ser promovida pelas “escolas, pelas Coordenações Regionais de Ensino ou por subsecretarias da SEEDF, o que não enseja, necessariamente, a emissão de certificados” (SEEDF, 2019a, p. 51).

| <p>Q) Assegurar a formação continuada - Neste item, avalie sua ação ao garantir a coordenação pedagógica como espaço de formação continuada.</p> | <p>QUANDO fiz essa ação? Ou QUANDO farei essa ação?</p> | <p>COMO fiz essa ação? Ou COMO farei essa ação?</p> | <p>PORQUE eu atribuo tal nota no círculo avaliativo, estou satisfeito/a ou insatisfeito/a?</p> |
|--|---|---|---|
| <p>R) Orientação de estudos - Neste item, avalie sua ação ao estimular pesquisas, estudos individuais e em equipe.</p> | | | |
| <p>S) Promoção de oficinas pedagógicas - Neste item, avalie sua ação ao promover oficinas pedagógicas locais.</p> | | | |
| <p>T) Apoio ao uso de tecnologias - Neste item, avalie sua ação ao divulgar, estimular e apoiar o uso de recursos tecnológicos, no âmbito da unidade escolar.</p> | | | |

QUADRO PARA REGISTROS DO CÍRCULO AUTOAVALIATIVO

AVALIAÇÃO

A SEEDF acredita que na “avaliação formativa, estão as melhores intenções para acolher, apreciar e avaliar o que se ensina e o que se aprende” (SEEDF, 2014b, p. 12). “Todos os procedimentos/instrumentos de avaliação devem ser elaborados em articulação com a coordenação pedagógica da unidade escolar. A ideia é a de que a equipe coordenadora possa apreciar, colaborar e acompanhar essa elaboração para que seja garantida coerência interna com o projeto da escola” (SEEDF, 2014b, p. 40). “A Avaliação Institucional, aqui denominada Avaliação do Trabalho da Escola, destina-se a analisar a implementação de seu Projeto Político-Pedagógico para identificar suas potencialidades e fragilidades e orientar sua revisão com vistas à garantia da qualidade social do trabalho escolar. [...] Ao trazer para o espaço da Coordenação Pedagógica e do Conselho de Classe os dados emanados dos exames externos, a avaliação institucional abre agenda para análises e reflexões mais amplas. É nesse momento que se entende onde se localiza a mediação capaz de ser realizada por meio da avaliação institucional, avaliação da aprendizagem e avaliação de redes ou em larga escala” (SEEDF, 2014b, p. 56).

| U) Colaboração com a avaliação institucional - Neste item, avalie sua colaboração com a avaliação do trabalho na unidade escolar. | QUANDO fiz essa ação? Ou QUANDO farei essa ação? | COMO fiz essa ação? Ou COMO farei essa ação? | PORQUE eu atribuo tal nota no círculo avaliativo, estou satisfeito/a ou insatisfeito/a? |
|---|---|---|--|
| | | | |
| V) Articulação dos três níveis de avaliação (aprendizagem, institucional e em larga escala) - Neste item, avalie sua ação ao articular os níveis de avaliação com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem e recuperação dos rendimentos/desempenho escolares. | | | |

SEEDF (2019b) - Elaborado por Santos (2023)

REFERÊNCIAS

SANTOS, Débora de Souza. **Entre passado e presente, normas e práticas, o trabalho da coordenadora pedagógica na Educação Infantil no Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

SEEDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Pressupostos Teóricos. Brasília: SEEDF, 2014a. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf. Acesso em: maio 2023.

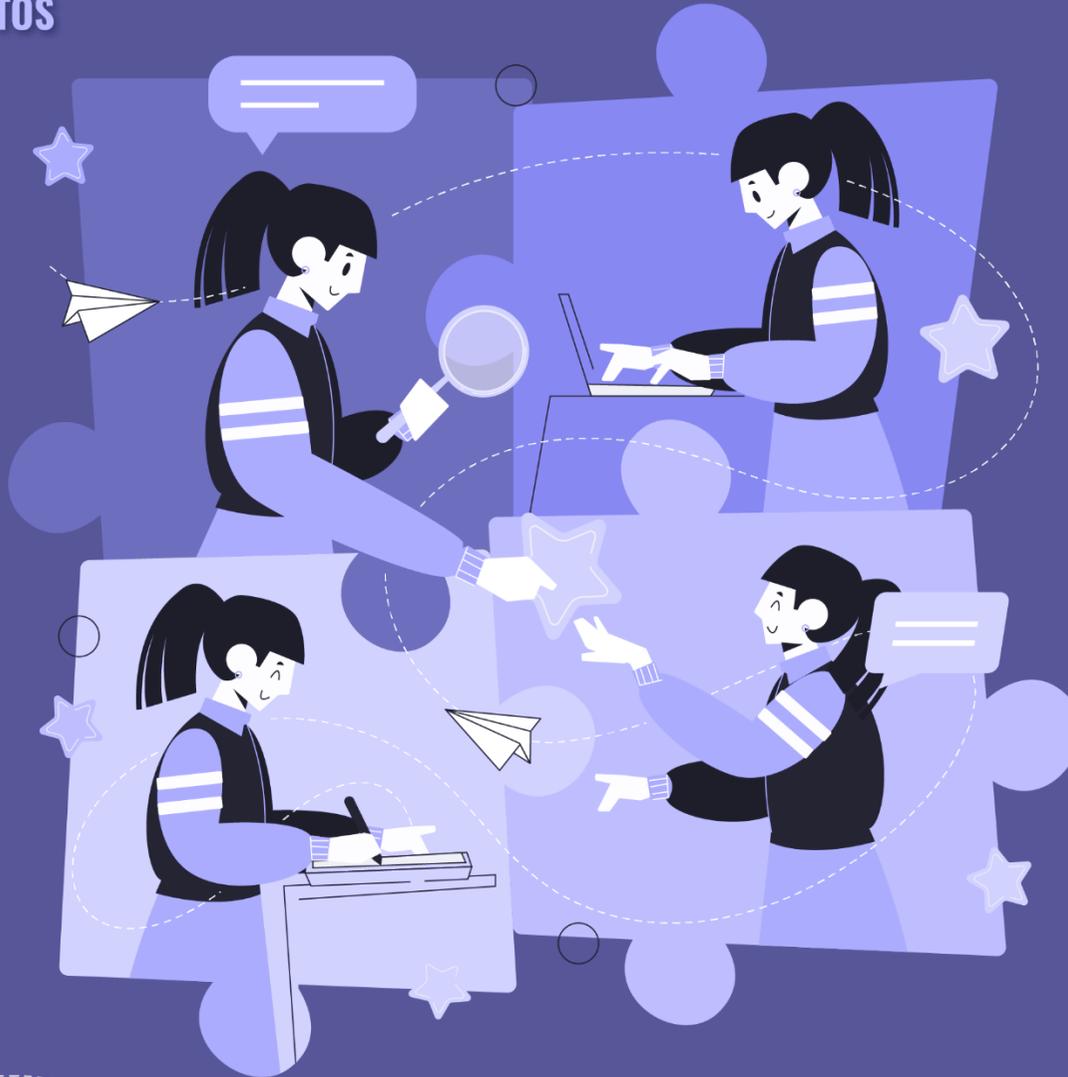
SEEDF. **Diretrizes de Avaliação Educacional**: Aprendizagem, institucional e em larga escala. Brasília: SEEDF, 2014b. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/diretrizes_avaliacao_educacional.pdf. Acesso em: maio 2023.

SEEDF. **Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Brasília: EAPE, 2019a. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Diretrizes-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-Continuada_05fev19.pdf. Acesso em: maio 2023.

SEEDF. **Orientação Pedagógica**: Projeto Político Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas. Brasília: SEEDF, 2014c. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/orientacoes_pedagogicas.pdf. Acesso em: maio 2023.

SEEDF. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2019b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>. Acesso em: maio 2023.

Círculo Autoavaliativo **DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA** **DÉBORA DE SOUZA SANTOS**



DIREÇÃO DE ARTE E DIAGRAMAÇÃO

Raphael Rabelo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar a trajetória da coordenação pedagógica nas unidades escolares públicas do Distrito Federal, a partir do arcabouço normativo e das práticas pedagógicas nos Centros de Educação Infantil e Jardins de Infância da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), ao longo dos últimos dois anos (2022 e 2023). Considerou-se, também, como recorte para entendimento dessa trajetória enquanto contexto histórico de sua instituição, o recuo para a década de 1960, contemplando a inauguração de Brasília como capital do Brasil e, portanto, as articulações em torno da educação, principalmente aquelas que tomavam a coordenação pedagógica como foco de suas narrativas.

Nesse sentido, atentou-se aqui para a caracterização do trabalho da coordenadora pedagógica por meio do Jornal Correio Braziliense e do Diário Oficial do Distrito Federal. Esse tipo de pesquisa, a documental, possibilitou traçar o percurso histórico da coordenação pedagógica, que se iniciou com a função do Orientador de Ensino Primário e mostrou que suas atribuições estavam pautadas na orientação e no acompanhamento pedagógico, no monitoramento e na fiscalização do trabalho docente, além do trabalho técnico para a garantia de qualidade na educação.

Foi possível observar que entre as legislações que se passaram, um marco importante foi a proposta da Escola Candanga na década de 1990, com a concepção de coordenação pedagógica como um momento fundamental de construção da ação coletiva, de reflexão e troca de conhecimentos, além das garantias que as unidades escolares do Distrito Federal foram adquirindo, como a carga horária e espaço-tempo da coordenação pedagógica. A constituição da função teve avanços e retrocessos: avanços no sentido da possibilidade de haver coordenadora pedagógica em todas as unidades escolares; da sua carga horária ser dedicada integralmente à coordenação pedagógica, apesar de ainda haver a obrigatoriedade de assumir a regência para substituir professoras; e da gratificação para o exercício da função, embora seja um valor simbólico. E retrocessos, principalmente, quando na década de 1960 havia o Curso de Orientação, com duração de dois anos, para preparar a professora para a assumir a função de Orientador de Ensino e que se perdeu ao longo do tempo, não sendo mais um requisito e restringindo a formação a critério da profissional em realizar cursos, como os oferecidos na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE).

Além da formação ser opcional, foi observado que falta disposição para a coordenadora pedagógica realizar cursos, devido à quantidade de demandas que possui e pela insegurança de estar ou não na função no ano seguinte, o que algumas consideram que só valha se dedicar se

for um trabalho desenvolvido por mais tempo. Ao observar a oferta de cursos da EAPE, entre 2014 e 2019, nem todas as vagas ofertadas foram preenchidas, ademais, as formações eram exclusivas para os coordenadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que demonstra ainda a pouca importância dada à Educação Infantil.

Esse trajeto da constituição da coordenação pedagógica no Distrito Federal desvelou que as conquistas foram fundamentais para a configuração do espaço-tempo dedicados ao planejamento das atividades a serem realizadas com as crianças e à formação continuada em serviço. Assim, conhecer como a função surgiu e como ela está acontecendo é fundamental para valorizar o que já foi conquistado, para fortalecer a construção da identidade profissional, para gerar o sentimento de pertencimento ao grupo e para que se reflita sobre o que ainda pode ser enriquecido. Como na SEEDF o ingresso da coordenadora pedagógica é anual, esse fortalecimento se apresenta como urgente, sendo preciso, ainda, repensar sobre a transformação da função em um cargo efetivo.

Assim, a prática da coordenadora pedagógica na Educação Infantil do Distrito Federal se concretizou como um trabalho diferenciado das práticas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, devido às especificidades da primeira etapa, onde a coordenadora pedagógica precisa articular projetos com o grupo de professoras que contemplem as múltiplas experiências tão necessárias para as crianças da Educação Infantil.

Na pesquisa de campo, feita por meio da observação sistemática dos momentos de coordenação pedagógica, coleta de dados em questionário aplicado à 38 (trinta e oito) coordenadoras pedagógicas e entrevista com duas coordenadoras, desvelou-se a especificidade do trabalho da coordenação pedagógica na Educação Infantil. O planejamento das atividades a serem realizadas para e com as crianças e o foco da atuação da coordenadora pedagógica demonstraram a diferenciação das práticas realizadas no Ensino Fundamental e a necessidade de sistematização de atividades que contemplem o desenvolvimento integral da criança.

Foi visto que as práticas dessas profissionais na Educação Infantil têm sido realizadas buscando atender às documentações legais, tais como utilizar o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018), construir o Projeto Político Pedagógico, realizar as suas atribuições postas no Regimento (DISTRITO FEDERAL, 2019a), abraçar o projeto da Plenarilha como garantia da participação da criança, dentre outros. No entanto, percebeu-se que falta clareza nas normas para o exercício da coordenadora pedagógica, principalmente por não especificar suas atribuições na primeira etapa da educação básica, e falta clareza para pôr em prática o que foi posto.

Essa carência de compreensão sobre o que deve ser realizado na Educação Infantil ficou evidenciada ao se observar a construção do planejamento das atividades a serem realizadas com as crianças. As atividades escolhidas não contemplavam o protagonismo das crianças, mesmo sendo organizadas a partir dos objetivos do Currículo e do tema da Plenarinha. As professoras não se apropriaram da construção do planejamento e nem refletiram sobre as atividades selecionadas, apenas buscaram atender ao que estava estipulado pelas coordenadoras pedagógicas quanto à temática e ao objetivo para o dia, o que demonstrou a falta do protagonismo das professoras. Essa ausência das professoras se refletiu na hora das suas práticas, com atitudes de desorientação relatadas pelas coordenadoras, tanto no se refere à saber o que foi planejado: “por que não prestaram atenção no que foi dito, não deram sugestão, né, aí quando vão executar, aí vem as dificuldades” (COORDENADORA A, ENTREVISTA, 17/11/2022); quanto à saber como é para ser executado: “elas não tão sabendo, tinha a proposta de releitura, mas não sabiam o que que era releitura” (COORDENADORA B, ENTREVISTA, 17/11/2022).

Como não houve a reflexão das atividades escolhidas no planejamento, muitas delas não contemplaram a participação efetiva da criança, os seus desejos, sua criatividade e sua experiência, pois esse momento de planejamento demonstrou ficar restrito a um cumprimento de cronograma. Além disso, a construção do planejamento evidenciou a sobrecarga de trabalho que a coordenadora pedagógica realiza, com seu empenho em organizar o momento, com o registro escrito e com a montagem das atividades escolhidas, e no final ver que seu trabalho não deu resultados: “e você aqui cutucando toda hora, é como se a gente fosse invisível aqui, às vezes eu... quando me chegou essa informação, falei: ‘gente, eu estou aqui fazendo o que? Eu sou o quê aqui nessa sala dos professores?’ Palhaça, porque...” (COORDENADORA B, ENTREVISTA, 17/11/2022). Assim, percebe-se a importância do registro para além da responsabilidade da coordenadora pedagógica, para que cada professora reflita sobre sua prática e juntas possam avançar no entendimento das atividades a serem realizadas na Educação Infantil.

Dessa forma, o trabalho da coordenadora pedagógica está atrelado tanto ao campo da mediação, sendo o elemento desencadeador das práticas que serão realizadas pelas professoras junto às crianças, quanto ao desenvolvimento de relações interpessoais, em meio à conflitos e resistências. Lidar com essa questão relacional tem grande peso no desempenho das suas atribuições, pois para conduzir o grupo é preciso ter a sensibilidade para agir com assertividade e acolhimento, habilidade esta que vai se construindo ao longo da vida e na relação com outro. Essa postura da coordenadora pedagógica pode favorecer também a aceitabilidade do grupo em

querer mudar suas práticas e em querer ampliar os conhecimentos, por meio de formações continuadas e estudos coletivos.

A formação continuada mostra o quão crucial é para o desenvolvimento de um trabalho articulado com as orientações postas pela SEEDF e com os objetivos propostos para a Educação Infantil. A formação age no sentido de desenvolver um trabalho no grupo que contemple o conhecimento acerca do protagonismo da criança, a importância do brincar e do interagir e o hábito de se refletir sobre a prática, buscando sempre as mudanças que vão contribuir para o desenvolvimento integral da criança. No entanto, a pesquisa mostra que esta atribuição, muitas vezes, é deixada em segundo plano, por isso, é preciso priorizar a coordenação pedagógica como espaço formativo e reafirmar que a principal função da coordenadora pedagógica é com a formação em serviço.

Neste intuito, as substituições de professoras regentes, feitas pela coordenadora pedagógica, desfoca seu trabalho e contradiz sua atribuição formadora. Além disso, releva-se o problema da SEEDF com o quadro de professores efetivos insuficiente para atender as demandas, bem como o grande quantitativo de professores temporários. Aqui, retomam-se as perguntas inicialmente pensadas: Quais são as verdadeiras atribuições da coordenadora pedagógica? Por que as professoras não querem aceitar compor a coordenação? As coordenadoras que aceitam trabalhar sabem o que é para ser feito? Como exposto anteriormente, suas verdadeiras atribuições devem ser voltadas para o processo formativo da professora, mas que isso precisa ter maior prioridade na prática. Observou-se que as professoras não querem aceitar compor a coordenação pedagógica principalmente pela demanda de trabalho e que as coordenadoras que aceitam trabalhar embasam seu trabalho em experiências que tiveram com outros coordenadores, muitas vezes sem saber o que realmente está posto nas normas.

Onde buscar suporte e embasamento para o trabalho da coordenadora? As coordenadoras pedagógicas, geralmente, buscam informações no site da SEEDF, que tem orientações e material de apoio, e nas formações continuadas oferecidas pela EAPE, porém observou-se, pelo questionário, que algumas coordenadoras ainda esperam que a gestão repasse os informativos, demonstrando pouca autonomia para buscar informação. Também há a possibilidade de que essas informações não sejam bem divulgadas, pois há relatos das entrevistas que a sede ou a Coordenação Regional de Ensino nunca deram orientações sobre a atribuição para quem está chegando na coordenação pedagógica.

Será que as legislações que orientam o trabalho da coordenadora pedagógica na unidade escolar são suficientes? Será que são claras? São bem divulgadas? Ou além, será que trazem a

especificidade do trabalho da coordenadora pedagógica da Educação Infantil? As legislações que orientam o trabalho da coordenadora pedagógica na unidade escolar não são suficientes, principalmente quando se refere ao Regimento (DISTRITO FEDERAL, 2019a), pois não deixam claro sua atribuição na prática. Os documentos não trazem a especificidade do trabalho da coordenadora pedagógica da Educação Infantil, porém demonstram a importância da coordenadora pedagógica para o trabalho coletivo na unidade escolar, principalmente pelo documento das Orientações Pedagógicas (SEEDF, 2014).

E quanto à questão: por que as professoras ainda realizam práticas desvinculadas do currículo, mesmo tendo o suporte da coordenadora pedagógica nos planejamentos das atividades? Reitera-se o que já foi explícito: muitas vezes falta o sentimento de pertencimento das professoras ao planejamento das atividades organizadas na coordenação pedagógica, pois não há a participação efetiva delas na escolha das atividades e nem a reflexão sobre o que está sendo feito relacionado aos objetivos do Currículo. Também foi possível observar que falta a sistematização do registro escrito por parte das professoras e falta a coordenadora pedagógica realizar o acompanhamento individual, dando suporte nas suas demandas, dúvidas e avanços de cada professora.

Observou-se a necessidade da reflexão do trabalho desenvolvido pela coordenadora pedagógica e como a constituição da sua função na SEEDF foi permeada de temporalidade e falta de clareza quanto às suas atribuições. Sendo assim, faz-se necessário o uso de instrumentos que norteiem e subsidiem a autoavaliação do seu fazer pedagógico, por isso foi apresentado como produto técnico desta dissertação o ‘Círculo Autoavaliativo da Coordenação Pedagógica’, com o intuito de dar suporte ao trabalho da coordenadora pedagógica com suas atribuições pontuadas e espaço para registro e organização de cada profissional.

Percebe-se que há muito o que ser feito em prol da coordenação pedagógica no Distrito Federal, como: reformular o Regimento (DISTRITO FEDERAL, 2019a), de maneira que deixe mais claro as atribuições da coordenadora e que especifique seu trabalho na Educação Infantil; garantir que suas funções não sejam desviadas, principalmente quando seu trabalho é interrompido para realizar substituições; melhorar a divulgação sobre seu papel na unidade escolar; e estabelecer mecanismo de registros oficiais, que possibilitem a reflexão e a condução dos trabalhos a serem desenvolvidos. Como proposta para estudos futuros, há que se pensar pela transformação da função em um cargo efetivo, contribuindo para que as pesquisas na área possam subsidiar um parecer a favor da realização de concurso público para coordenadores pedagógicos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro-posições**. v. 28. Suppl. 1. p. 182-203. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/wKGsHBbKDxhr7Gd7P4C8rSy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: maio 2023.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALCÂNTARA, Cristiano. **Coordenação pedagógica na infância: a gestão dialogada com os registros**. São Paulo: Phorte, 2020.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Estilos de coordenação pedagógica na rede pública estadual paulista no período 1960-2010. **RBP**, v. 29, n. 3, p. 503-523, set/dez. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/47222>. Acesso em: maio 2023.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 67-80.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 21-46.
- ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Ari Cunha e as críticas ao sistema de ensino de Brasília na coluna Visto, Lido e Ouvido (Correio Braziliense, 1960-1965). **História da Educação**, Santa Maria, v. 26, e. 120337, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2236-34592022000100416&script=sci_arttext. Acesso em: abr. 2023.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Referências para construção de sistemas educacionais inclusivos: a fundamentação filosófica, a história, a formalização**. Brasília, DF: SEESP: MEC, 2003. Versão preliminar.
- ARAÚJO, Janaína Cacia Cavalcante. **Coordenação pedagógica em instituições públicas de educação infantil de São Paulo: formação e profissão**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17042019-113033/pt-br.php>. Acesso em: ago. 2022.
- ARAÚJO, Júlio; PIMENTA, Alcilene Aguiar; COSTA, Sayonara. A proposta de um quadro norteador de pesquisa como exercício de construção do objeto de estudo. **Interações**, Campo Grande, v. 16, n. 1, p. 175-188, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/x6bzHJBc6XsHm3SZT9bNg6M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jul. 2022.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, Etienne Baldez Louzada. **Por terra, por água, pela leitura: as conexões dos responsáveis pela inspeção e instrução pública no Paraná (1854-1890).** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. 480 f.

BARBOSA, Etienne Baldez Louzada. “Inspeccionar, instruir e dirigir”: a configuração da inspeção da instrução pública na província do Paraná (1854-1889). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 152-177, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818362017152>. Acesso em: out. 2022.

BARBOSA, Etienne Baldez Louzada; BARBOSA, Giovanna Asevedo Lago. Experiências orais e escritas nas Plenarinhas da Educação Infantil: um guia de formação docente enquanto se propõe a participação infantil (DF, 2013-2021). **Caletroscópio**, v. 9, p. 139-155, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/5119>. Acesso em: jul. 2023.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio; ARRUDA, Lilliane Braga. **A BNCC e a regulação da Educação Infantil: Perspectiva Crítica.** CONAPE, Secretaria Executiva do FNPE. 2018. Disponível em: https://www.fnpe.com.br/docs/apresentacao-trabalhos/eixo-01/IVONE_GARCIA_BARBOSA.pdf. Acesso em: maio 2023.

BENTIVOGLIO, Julio César; MERLO, Patrícia. **Teoria e metodologia da história: fundamentos do conhecimento histórico e da historiografia.** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria de Ensino a Distância, 2014. Reimpressão 2015. 171 p.

BETEGHELLI, Tagiane Giorgetti Santos. **A professora coordenadora na educação infantil: na composição da organização do trabalho pedagógico e da formação dos educadores.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/180310>. Acesso em: ago. 2022.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; FREIRE, Renata Teixeira Junqueira. Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular: concepções de criança, desenvolvimento e currículo. **Série-Estudos**. v. 23, n. 49, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1138#:~:text=Constata%2Dse%20que%20a%20BNCC,identificadas%20como%20Campos%20de%20Experi%C3%Aancias>. Acesso em: maio 2023.

BRASIL. [LDB (1996)]. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: set. 2022

BRASIL, Eric; NASCIMENTO, Leonardo Fernandes. História Digital: Reflexões a partir da Hemeroteca Digital Brasileira e do uso de CAQDAS na reelaboração da pesquisa histórica. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 69, p. 201-219, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/XNJJWhFFzPKdkhF6cyj5BJv/>. Acesso em: maio 2023.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. Tornar-se professora coordenadora pedagógica na escola pública. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 81-86.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. Desejo e condições para mudança no cotidiano de uma coordenadora pedagógica. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 71-82.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Quem somos**. Brasil: MEC, 2020. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html>. Acesso em: ago. 2022.

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/tqLcF8PZfsBxsyF3ZKpyM9N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jun. 2023.

CODEPLAN. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Portal de Informações Estatísticas do Distrito Federal**: síntese estatística. Brasília, DF: GDF, SEDF, 2022. Disponível em: <http://infodf.codeplan.df.gov.br/sintese-estatistica/>. Acesso em: set. 2022.

COELHO, Daniela. **Movimento de concurso público para coordenador pedagógico**. Brasília, DF: EAPE. Mensagem recebida por e-mail, em 20 de fevereiro de 2023.

CORREIO BRAZILIENSE. COP lançará livros para ajudar educação em Goiás. *Correio Braziliense*, Brasília, 06 jul. 1966. p. 5. **Hemeroteca Digital Brasileira**. [1966a]. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_01&Pesq=%22Centro%20de%20Orienta%3%a7%3%a3o%20Pedag%3%b3gica%22&pagfis=23909. Acesso em: dez. 2022.

CORREIO BRAZILIENSE. Notícias Ligeiras: Trezentos cursos. *Correio Braziliense*, Brasília, 30 jan. 1966. p. 7. **Hemeroteca Digital Brasileira**. [1966b]. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_01&Pesq=%22Centro%20de%20Orienta%3%a7%3%a3o%20Pedag%3%b3gica%22&pagfis=21866. Acesso em: dez. 2022.

CORREIO BRAZILIENSE. Mais 58 milhões do plano do salário-educação. *Correio Braziliense*, Brasília, 10 ago. 1966. p. 7. **Hemeroteca Digital Brasileira**. [1966c]. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_01&Pesq=%22Centro%20de%20Orienta%3%a7%3%a3o%20Pedag%3%b3gica%22&pagfis=24379. Acesso em: dez. 2022.

CORREIO BRAZILIENSE. Educação preocupa-se com cartilhas para o primário. Correio Braziliense, Brasília, 08 maio 1969. p. 1. **Hemeroteca Digital Brasileira**. [1969]. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_01&Pesq=%22Centro%20de%20Orienta%c3%a7%c3%a3o%20Pedag%c3%b3gica%22&pagfis=41431. Acesso em: dez. 2022.

CORREIO BRAZILIENSE. GT'S da SEC percorrerão 37 municípios goianos. Correio Braziliense, Brasília, 30 jan. 1972. **Hemeroteca Digital Brasileira**. [1972]. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_02&Pesq=%22coordena%c3%a7%c3%a3o%20pedag%c3%b3gica%22&pagfis=19060. Acesso dez. 2022.

CORREIO BRAZILIENSE. Feira da Criatividade. Correio Braziliense, Brasília, 07 fev. 1975. p. 13. **Hemeroteca Digital Brasileira**. [1975] Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_02&Pesq=%22coordena%c3%a7%c3%a3o%20pedag%c3%b3gica%22&pagfis=57522. Acesso em: dez. 2022.

CORREIO BRAZILIENSE. Núcleo coordenará as escolas rurais. Correio Braziliense, Brasília, 02 set. 1986. p. 22. **Hemeroteca Digital Brasileira**. [1986a]. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=028274_03&pasta=ano%20198&pesq=%22coordena%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%22&pagfis=87015. Acesso em: dez. 2022.

CORREIO BRAZILIENSE. Professor tem jornada pedagógica. Correio Braziliense, Brasília, 13 out. 1986. p. 13. **Hemeroteca Digital Brasileira**. [1986b]. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=028274_03&pasta=ano%20198&pesq=%22coordena%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%22&pagfis=88958. Acesso em: dez. 2022.

CORREIO BRAZILIENSE. Fim do supletivo começa com mudança ano que vem. Correio Braziliense, Brasília, 05 nov. 1987. p. 24. **Hemeroteca Digital Brasileira**. [1987a]. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_03&Pesq=%22coordena%c3%a7%c3%a3o%20pedag%c3%b3gica%22&pagfis=105633. Acesso em: dez. 2022.

CORREIO BRAZILIENSE. Falta de recursos ameaça Plano de Educação. Correio Braziliense, Brasília, 27 dez. 1987. p. 22. **Hemeroteca Digital Brasileira**. [1987b]. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_03&Pesq=%22coordena%c3%a7%c3%a3o%20pedag%c3%b3gica%22&pagfis=107709. Acesso em: dez. 2022.

CORREIO BRAZILIENSE. Papo de concursário: subsecretário confirma concurso para a SEEDF em 2021. **Correio Braziliense**, Brasília, 06 maio 2021. [2021]. Disponível em: <https://blogs.correio braziliense.com.br/papodeconcurseiro/subsecretario-confirma-concurso-para-a-secretaria-de-educacao-do-df-em-2021/>. Acesso em: jun. 2022.

CORREIO BRAZILIENSE. Polivalente não profissionalizada. Correio Braziliense, Brasília, 21 de fevereiro de 1973, p. 2. **Hemeroteca Digital Brasileira**. [1973]. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_02&pesq=%22coordena%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%22&pasta=ano%20197&hf=memoria.bn.br&pagfis=30891. Acesso em: abr. 2023.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIÁRIO DO PARANÁ. Cursos com vagas preferenciais no vestibular da UFPR. Diário do Paraná, Órgão dos Diários Associados, Curitiba, 02 jul. 1978, p. 11. **Hemeroteca Digital Brasileira**. [1978]. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=761672&Pesq=%22coordena%c3%a7%c3%a3o%20pedag%c3%b3gica%22&pagfis=130019>. Acesso em: out. 2022.

DIAS, Érika; RAMOS, Mozart Neves. A Educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, n. 117, p. 859–870, out./dez. 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LTWGK6r8n6LSPPLRjvfl9qs/>. Acesso.: jun. 2023.

DIAS, Érika. A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 112, p. 565–573, jul./set. 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/xtsmMwsHtnb366YzCh9zQrC/>. Acesso em jun. 2023.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Cidade-Satélite**. 2020. Disponível em:

<https://www.dicio.com.br/cidade-satelite/>. Acesso em: maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. Decreto “N” nº 422, de 16 de junho de 1965. Estabelece a estrutura e define a competência básica dos órgãos da Secretaria de Educação e Cultura. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1, Brasília, DF, p. 6444, 08 jul. 1965. [1965]. Disponível em:

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/153feacd-5db7-3472-a434-01e67391d572/DODF_0128_08071965.pdf. Acesso em: dez. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Decreto “N” nº 481, de 14 de janeiro de 1966. Aprova o Regimento da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal. Extingue e cria funções em comissão e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1, Brasília, DF, p. 1030-1038, 27 jan. 1966. [1966]. Disponível em:

<https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/18883/54d3de92-00be-3338-ac7d-b02b1bdafc9b/arq/0/97f8ded0.pdf>. Acesso em: dez. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Portaria “N” nº 29/67-SEC. Orientação pedagógica aos professores das escolas primárias. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1, Brasília, DF, p. 7, 04 jan. 1968. [1968a]. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/18231/2858bdb3-547c-3dc0-9083-0eb74f845951/arq/0/f5225c55.pdf> Acesso em: dez. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Decreto “N” nº 756, de 14 de maio de 1968. Define as especificações das classes dos quadros de pessoal do serviço civil do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1, Brasília, DF, p. 3-39, 21 maio 1968. [1968b]. Disponível em:

<https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/18109/ce7a0d99-9fbc-36ab-afe9-f20026ad368f/arq/0/f8859daa.pdf>. Acesso em: dez. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Portaria “N” nº 37/68-SEC. Institui na Secretaria de Educação e Cultura o curso de orientação de educação primária e pré-primária. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1, Brasília, DF, p.11-12, 03 jul. 1968. [1968c]. Disponível em:

<https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/18267/59af6c9d-54fb-3cea-b0df-100c30e7f3be/arq/0/be390fc1.pdf>. Acesso em: dez. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 25 de 02 de dezembro de 1970. Aprova o regulamento do concurso de lotação e remoção dos orientadores de ensino elementar. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1, Brasília, DF, p. 12-13, 23 dez. 1970. [1970]. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/bb7f8643-2219-379f-b3b0-9560851114fb/80841e32.pdf>. Acesso em: dez. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Edital 01.06.71. Cursos de treinamento para professores e pessoal técnico administrativo. GDF, Convênio SEC, PREMEM. Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1, Brasília, DF, p. 15-16, 04 jun. 1971. [1971]. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/19313/5f816a70-f23d-3733-b08f-d5c148e85e29/arq/0/a6df5d40.pdf>. Acesso em: dez. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 66, de 18 de dezembro de 1989**. Cria a Carreira Magistério Público do Distrito Federal, seus cargos e empregos, fixa os valores de seus vencimentos e salários e dá outras providências. 1989. Disponível em: https://www.tc.df.gov.br/ice4/legislacao/lei_ord_66_89.html. Acesso em: dez. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Instrução nº 386, de 21 de novembro de 1991. Aprovar os critérios para distribuição de carga horária aos professores da rede oficial de ensino do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**: suplemento, Brasília, DF, p. 21-23, 25 nov. 1991. [1991]. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/15060/c1ad4151-a677-3861-b3b9-5793cf87baf1/arq/0/d394566f.pdf>. Acesso em: set. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Instrução nº 536, de 03 de novembro de 1995. Alterar a Instrução nº 386. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1, Brasília, DF, n. 213, p. 3, 6 nov. 1995. [1995a]. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/bd600fc8-afc1-3b64-9c07-ca9dc3e31775/365fd54c.pdf>. Acesso em: set. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. Plano Quadrienal de Educação do Distrito Federal (1995-1998). **Museu da Educação do Distrito Federal**. Brasília: SEC, 1995b.

DISTRITO FEDERAL. Instrução nº 546, de 10 de janeiro de 1996. Aprovar as normas de coordenação pedagógica constantes do documento Cadernos da Escola Candanga, na forma do anexo único desta Instrução. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1, Brasília, DF, n. 10, p. 412, 15 jan. 1996. [1996]. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/b4be025d-5d02-318b-81ca-0d2b7041e23f/cf053097.pdf>. Acesso em: set. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Instrução nº 642, de 15 de dezembro de 1997. Estabelecer critérios para modulação da coordenação pedagógica para o ano letivo de 1998. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1, Brasília, DF, n. 244, p. 10536, 18 dez. 1997. [1997]. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/00da526a-ff1a-308d-a06d-dd9dc788717c/c051cc9f.pdf>. Acesso em: set. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Instrução nº 687, de 03 de dezembro de 1998. Aprovar as normas referentes ao processo de coordenação pedagógica nos níveis local, intermediário e central.

Diário Oficial do Distrito Federal: seção 1, Brasília, DF, n. 231, p. 12-14, 07 dez. 1998. [1998]. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/2b2b9128-f274-34bd-b637-3ff31ce44019/f36012db.pdf>. Acesso em: set. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Instrução nº 725, de 03 de dezembro de 1999. Aprovar as normas de coordenação pedagógica nos níveis local, intermediário e central. **Diário Oficial do Distrito Federal:** seção 1, Brasília, DF, n. 232, p. 11-12, 07 dez. 1999. [1999]. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/835b7fd1-5e30-3cdd-b3f2-981a214f5cab/3036c179.pdf>. Acesso em: set. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 495, de 22 de novembro de 2001. Dispõe sobre critérios para distribuição de carga horária nas unidades da rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal:** seção 1, Brasília, DF, n. 225, p. 17-19, 26 nov. 2001. [2001]. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/5495c795-32bb-3768-8577-03eca6e08bb8/55821_4C51_textointegral.pdf. Acesso em: set. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 27, de 2 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre os critérios para distribuição de carga horária, os procedimentos para a escolha de turmas e para o desenvolvimento das atividades de coordenação pedagógica. **Diário Oficial do Distrito Federal:** seção 1, Brasília, DF, n. 27, p. 10-22, 06 fev. 2012. [2012]. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/c2862f2c-3e11-3e37-82dc-757ca0cd527a/f6c92aaf.pdf>. Acesso em: set. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013.** Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/74206/Lei_5105_2013.html. Acesso em: fev. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica:** Pressupostos Teóricos. Brasília: SEEDF, 2014. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf. Acesso em: jun. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de Avaliação Educacional:** Aprendizagem, institucional e em larga escala. Brasília: SEEDF, 2014b. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/diretrizes_avaliacao_educacional.pdf. Acesso em: maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica:** Educação Infantil. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf. Acesso em: jun. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** Brasília: SEEDF, 2019a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>. Acesso em: jun. 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.** Brasília: EAPE, 2019b. Disponível em:

https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Diretrizes-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-Continuada_05fev19.pdf. Acesso em: maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Circular nº 4/SEE/GAB**. Brasília, DF: SEI/GDF - 66942239, 31 jul. 2021. [2021a]. Assunto: Recomendações para a retomada das atividades escolares presenciais.

DISTRITO FEDERAL. **A instalação das escolas no Distrito Federal: década de 1960**. Brasília: SEEDF, 2021. [2021b]. Disponível em: <http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/escolasanos60/escolasanos60.pdf>. Acesso em: ago. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 55, de 24 de janeiro de 2022. Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e na orientação educacional. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1, Brasília, DF, n. 18, p. 11-19, 26 jan. 2022. [2022a]. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/12311599-0080-3b09-8048-b3705b2fafa/DODF%20018%2026-01-2022%20INTEGRA.pdf>. Acesso em: ago. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 62, de 26 de janeiro de 2022. Dispõe sobre o procedimento de distribuição de turmas/carga horária e atribuição de atendimentos/atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1, Brasília, DF, n. 20, p. 53-58, 28 jan. 2022. [2022b]. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/53397218-f8b1-3b9d-8f39-6c7a8d3e82ff/DODF%20020%2028-01-2022%20INTEGRA.pdf>. Acesso em: ago. 2022.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2015. *E-book*.

DOMINGUES, Isaneide. BELLELATI, Valéria C. F. Cenários de direção de escola e de coordenação pedagógica: elementos para o trabalho de pedagogos(as). *In*: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. (org.). **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2021, p. 264-295.

DORSA, Arlinda Cantero. O papel da revisão da literatura na escrita de artigos científicos. **Interações**, Campo Grande, v. 21, n. 4, p. 681-683, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/ctsj4sLz6CkZYQfZWBS4Lbr/?lang=pt#>. Acesso em: jul. 2022.

EÇA, Antoniclebio Cavalcante.; COELHO, Livia Andrade. Planejamento e construção do projeto político pedagógico: algumas considerações. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, 2021, p. 1-14. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5311>. Acesso em: dez. 2022.

FEDF. Departamento de Pedagogia. Cadernos da Escola Candanga: Diretrizes Operacionais, 1 - Coordenação Pedagógica, 1996. **Museu da Educação do Distrito Federal**. Brasília: FEDF, 1996.

FEDF. Departamento de Pedagogia. Cadernos da Escola Candanga: Fundamentos Político-Pedagógicos, 1 - Escola Candanga: Uma lição de Cidadania. 2. ed. **Museu da Educação do Distrito Federal**. Brasília: FEDF, 1997.

FEDF. Departamento de Pedagogia. Cadernos da Escola Candanga: Diretrizes Operacionais, 4 - As fases de formação no ensino fundamental: 2ª fase de formação. **Museu da Educação do Distrito Federal**. Brasília: FEDF, 1998.

FERNANDES, Rosana César de Arruda. **Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professoras e coordenadoras**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3466>. Acesso em: dez. 2022.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; NEVES, Vanusa Nascimento Sabino. Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/F9qCnFrgWnhktpgjpZcpSfS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jun.2023/

FRANCO, Nanci Helena Rebouças. Entre a lei e a prática: subsídios para trabalhar a questão étnico-racial no espaço da educação infantil. *In*: SANTOS, Ana Katia Alves dos; Silva, Kenia Adriana Reis. (org.). **Diversidade, infâncias e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 61-72.

GIAVONI, Regina de Fátima Arraes. **Práticas formativas de coordenadores pedagógicos da educação infantil que são promotoras de desenvolvimento profissional**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23568>. Acesso em: ago. 2022.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1993, p. 80-111.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: ago. 2022

JORNAL DA REPÚBLICA. Professores: Maluf oferece uma trégua, por Flaminio Fantini. *Jornal da República*, São Paulo, 30 nov. 1979, p. 11. **Hemeroteca Digital Brasileira**. [1979]. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=194018&pesq=%22coordena%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%22pasta=ano%20197&hf=memoria.bn.br&pagfis=1395>. Acesso em: out. 2022.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Pro-Posições**. vol. 13, n. 2, maio/ago. 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643954>. Acesso em: jun. 2023.

LIMA, Simone Moura Gonçalves de. **O coordenador pedagógico e seu processo formativo: Perspectivas e limites de trabalho**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/21157>. Acesso em: maio 2023.

LOBO, Lucineide Alves Batista. **O coordenador pedagógico e o professor atuante no bloco inicial de alfabetização: uma articulação possível no cotidiano escolar?** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/43314>. Acesso em: dez. 2022.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, 120p.

MACIEL, Rochelle Rita Andreazza; WILMSEN, Lilibth; RAMOS, Flávia Brocchetto. Pesquisa(r) com as crianças na Educação Infantil. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 30, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/6655>. Acesso em: dez. 2022.

MATOS, Priscila Conceição Gambale Vieira. **Coordenador pedagógico da Educação Infantil e as necessidades formativas na escola: enfrentamentos e possibilidades**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23110>. Acesso em: ago. 2022.

MEDEIROS, Daniela Martins. **Coordenação pedagógica: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31680>. Acesso em: ago. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 3. ed. Vozes: Petrópolis. 1993. *E-book*.

MUNDIM, Elisângela Duarte Almeida. **A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8857>. Acesso em: dez. 2022.

NASCIMENTO, Rosângela da Vitória. **O trabalho da coordenação pedagógica na formação continuada de professores em serviço**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/40263>. Acesso em: dez. 2022.

NOGUEIRA, Pedro Henrique Silvestre; MARTINS, Raphael Moreira; LACERDA, Cecília Rosa; BORGES, Leandro Nascimento; SOUZA, Symon Thiago Brandão de; MARTINS,

Daniel Valério. Tecnologia móvel e Educação: a utilização do WhatsApp como dispositivo pedagógico no ensino remoto de Eusébio-CE. **Conjecturas**, v. 22, n. 1, p. 943–958, 2022. Disponível em: <https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/561>. Acesso em: dez. 2022.

NÓVOA, Antonio. Carta a um jovem historiador da educação. **História y Memoria de la Educación**, v. 1, p. 23-58, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276163080_Carta_a_un_joven_historiador_de_la_educacion. Acesso jul. 2022.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 15-34.

OLIVEIRA, Rosiane Cristina Muniz de. **A qualidade na atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil**: um estudo em Barreras-BA. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/11328?locale=pt_BR. Acesso em: maio 2023.

OLIVEIRA, Livia Gonçalves de. **Coordenador pedagógico e sua identidade profissional**: entre o pensado e o concreto. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38406>. Acesso em: ago. 2022.

OLIVEIRA, Zilma de. (org.). **O trabalho do professor na educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OPINIÃO. Educação: Professores reprovados, por Iza Freaza. Opinião, Rio de Janeiro, 9 abr. 1976, p. 7. **Hemeroteca Digital Brasileira**. [1976]. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=123307&pesq=%22coordena%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%22&pasta=ano%20197&hf=memoria.bn.br&pagfis=4125>. Acesso out. 2022.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 17-26.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papyrus, 2000, p. 175-210. Disponível em: <http://ume-pucciariello-materias.blogspot.com/2011/08/planejamento-na-educacao-infantil-mais.html>. Acesso em: dez. 2022.

PAVAN, Rafael; BECCARI, Marina Miri Braz. Supervisão educacional: uma abordagem a partir das produções acadêmicas. **X ANPED SUL**, Florianópolis, out. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/378-0.pdf. Acesso em: out. 2022.

PEREIRA, Rodnei. Em busca de um caminho singular para um fazer plural: proposições de uma base de conhecimentos profissionais para o coordenador pedagógico. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; (org.). **O coordenador pedagógico e seu desenvolvimento profissional na educação básica**. São Paulo: Edições Loyola, 2022, p. 89-102.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 15-33.

PINTO, Viviane Fernandes Faria; MÜLLER, Fernanda; ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Entre o passado e o presente: contrastes de acesso à Educação Infantil no Distrito Federal. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 34, e. 187179, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/JR7zfT5B3dzJvLbM5XZbWBm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: dez. 2022.

PINTO, Viviane Fernandes Faria; MÜLLER, Fernanda; ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Entre o plano e o vivido: a inauguração de Brasília e dos Jardins de Infância (1960-1962). **Revista educação e cultura contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339146320_Entre_o_plano_e_o_vivido_a_inauguracao_de_Brasilia_e_dos_Jardins_de_Infancia_1960-1962. Acesso em: dez. 2022.

PIRES, Edi Silva. **Coordenador pedagógico: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/17272>. Acesso em: dez. 2022.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 47-60.

PLENARINHA. **Criança arteira: faça arte, faça parte - X Plenarinha**. Brasília, SEEDF, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/plenarinha/>. Acesso em: dez. 2022.

PPP. **Projeto Político Pedagógico: Centro de Educação Infantil**⁵³. Brasília: SEEDF, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-projetos-pedagogicos-das-escolas/>. Acesso em: dez. 2022.

REIS, Vanessa de Paula; CORDEIRO, Lucilene Dias. A instalação das Escolas no Distrito Federal: Década de 1960. **Caderno RCC**, Brasília, v. 8, n. 2, maio 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1123/692>. Acesso em: ago. 2022.

RODRIGUES, Maria Alexandra Militão. Viver a arte na Educação Infantil. *In*: PLENARINHA. **Criança arteira: faça arte, faça parte - X Plenarinha**. Brasília, SEEDF,

⁵³ Buscando manter o anonimato das pessoas participantes da pesquisa, a unidade escolar não foi identificada.

2022. Brasília, SEEDF, 2022, p. 16-22. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/plenarinha/>. Acesso em: dez. 2022.

SANTOS, Débora de Souza; VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. Coordenação pedagógica: espaço de reflexão para a prática docente na Educação Infantil. *In*: VELHO, Carolina Helena Micheli; VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; LIMA, Maria do Socorro Martins (Orgs.). **Entre o tecer e os fios da Teoria Histórico-Cultural: expressões da formação continuada de professoras da Educação Infantil**. São Carlos: Pedro & João, 2022, p. 307-326. Disponível em: <https://pedroejoaeditores.com.br/produto/4969/>. Acesso em: maio 2023.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/N94VZPNKqFxXLJPLDJvbjdS/>. Acesso: jun. 2023.

SEEDF. **Orientação Pedagógica**: Projeto Político Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas. Brasília: SEEDF, 2014. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/orientacoes_pedagogicas.pdf. Acesso em: dez. 2022.

SEEDF. **Instruções específicas de preenchimento para a educação infantil**. Brasília: SEEDF/SUBEB, 2020. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/1_EDUCACACAO-INFANTIL_2020_ATUALIZADA_SUBEB.pdf. Acesso em: nov. 2022.

SEEDF. **Edital nº 27, de 22 de setembro de 2021**. Processo seletivo simplificado para contratação temporária de professor substituto para a rede pública de ensino do Distrito Federal. Brasília, SEEDF, 2021a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/02/proc-selet-contr-temp-edital-27-22set21.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

SEEDF. **Nossa Rede**: escolas e estudantes. Brasília: SEEDF, 2022a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/escolas-e-estudantes/>. Acesso em: ago. 2022.

SEEDF. **Educação Infantil**. Brasília, SEEDF, 2022b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/educacao-infantil/>. Acesso em: ago. 2022.

SEEDF. **Portaria nº 77, de 04 de fevereiro de 2022**. Dispõe sobre normas para contratação temporária de professor substituto para atender à necessidade de excepcional interesse público na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília: SEEDF, 2022c. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/0fb459d642c84b6ab8932a70b7ac51117/Portaria_77_04_02_2022.html. Acesso em: nov. 2022.

SEEDF. **Chegou a hora da Semana Pedagógica**. Brasília: SEEDF, 2022d. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/chegou-a-hora-da-semana-pedagogica/#:~:text=O%20ano%20de%202022%20ser%C3%A1,em%20todos%20os%20componentes%20curriculares>. Acesso em: nov. 2022.

SEEDF. **Calendário Escolar**. Brasília: SEEDF, 2022e. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/category/calendario-escolar/>. Acesso em: dez. 2022.

SEEDF. **Secretaria fará distribuição antecipada de turmas em 2022**. Brasília: SEEDF, 2022f. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/secretaria-fara-distribuicao-antecipada-de-turmas-em-2022/>. Acesso em: dez. 2022.

SEEDF. **Carta de Serviços: Processo de Inclusão**. Brasília: SEEDF, 2022g. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/processo-de-inclusao/>. Acesso em: maio 2023.

SEEDF. **Projetos Pedagógicos das Escolas**. Brasília: SEEDF, 2022h. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-projetos-pedagogicos-das-escolas/>. Acesso em: maio 2023.

SEEDF. **Educador Social Voluntário**. Brasília: SEEDF, 2023a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/educador-social-voluntario/>. Acesso em: maio 2023.

SEEDF. **Profissionais se preparam para Semana Distrital do Brincar**. Brasília: SEEDF, 2023b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/profissionais-se-preparam-para-semana-distrital-do-brincar/>. Acesso: jun. 2023.

SILVA, Claudia Heloisa Schmeiske da. **Leitura na escola: as contribuições da Coordenação Pedagógica na formação de leitores competentes**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19199>. Acesso em: maio 2023.

SILVA, Marilsa Duarte Braga da. **A organização do trabalho do coordenador pedagógico no ensino médio em uma escola da SEEDF**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37268>. Acesso em: maio 2023.

SILVA, Ana Kátia da Costa; LOBO, Lucineide Alves Batista; BARROS, Camilli de Castro; OLIVEIRA-MENDES, Solange A. A formação continuada na coordenação pedagógica: a reflexão dos professores sobre o seu desenvolvimento profissional. *In*: DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto. (org.). **Docência na educação superior: formação e prática**. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco, 2022, p. 275-280.

SILVA, Elias Manoel da. A cartografia das duas comissões Cruls para a construção da nova capital do Planalto Central. **Arquivo Público do Distrito Federal**, Brasília, p. 233-265, 2018. Disponível em: <https://www.arpdf.df.gov.br/a-cartografia-das-duas-comissoes-cruls-para-a-construcao-da-nova-capital/>. Acesso em: out. 2022

SILVA JR., Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Sílvia Pereira de. (coord.). Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial. **Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT**. Instituto Avisa Lá: Formação Continuada de Educadores, São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.avisala.org.br/wp-content/uploads/2015/06/revistadeeducacaoinfantil_2012.pdf. Acesso em: dez. 2022.

SILVA, Karen Criz da; PÉREZ-NEBRA, Amalia Raquel; MODESTO, João Gabriel; CONCEIÇÃO, Antonio Marcos. Interpretações da readaptação de professores: o caso da

SEEDF. **Revista Laborativa**, v. 8, n. 2, p. 02-18, out./2019. Disponível em: <https://ojs.unesp.br/index.php/rlaborativa/article/view/2496/pdf>. Acesso em: maio 2023.

SINPRO-DF. **Progressão horizontal, vertical e vencimentos dos professores**. Brasília, DF, 30 dez. 2016. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/parte-1-progressao-horizontal-vertical-e-vencimentos-dos-professores-e-orientadores-educacionais/>. Acesso em: dez. 2022.

SINPRO-DF. **Distribuição de turmas do ano letivo de 2023 será realizada em dezembro de 2022**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/distribuicao-de-turmas-do-ano-letivo-de-2023-sera-realizada-em-dezembro-de-2022/>. Acesso em: dez. 2022.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 27-34.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, João Victor Santos Pinho. **Equilibrium: Aplicativo baseado no exercício de autoavaliação Roda da Vida**. 2019. Monografia (Bacharelado em Sistemas de Informação) - Departamento Acadêmico de Informática, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/9269/1/CT_COSIS_2019_2_03.pdf. Acesso em: jun. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

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

VELHO, Carolina Helena Micheli; VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; LIMA, Maria do Socorro Martins (Orgs.). **Entre o tecer e os fios da Teoria Histórico-Cultural: expressões da formação continuada de professoras da Educação Infantil**. São Carlos: Pedro & João, 2022. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/4969/>. Acesso em: maio 2023.

VIEIRA, Andreia dos Santos Gomes; SILVA, Ione da Costa Melo. A dimensão estética das crianças e dos professores das infâncias. *In*: PLENARINHA. **Criança arteira: faço arte, faço parte - X Plenarinha**. Brasília, SEEDF, 2022, p. 32-37. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/plenarinha/>. Acesso em: dez. 2022.

VIEIRA, Márcia de Freitas; SILVA, Carlos Manuel Seco da. A educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S.l.], v. 28, p. 1013-1031, dez. 2020. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/rbie/article/view/v28p1013>. Acesso em: jul. 2022.

VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 83-92.

XAVIER, Josimara. **A formação continuada docente no espaço/tempo da coordenação pedagógica**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18114>. Acesso em: dez. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Protocolo Observacional.

| | NOTAS DESCRITIVAS | NOTAS REFLEXIVAS |
|--|--------------------|--------------------|
| LOCAL - unidade escolar - sala dos professores | <i>[anotações]</i> | <i>[anotações]</i> |
| PESSOAS - coordenadoras - professoras - diretoras | <i>[anotações]</i> | <i>[anotações]</i> |
| COMPORTAMENTOS - relações interpessoais - diálogos - participação | <i>[anotações]</i> | <i>[anotações]</i> |
| MOMENTOS - coordenação pedagógica - planejamento - reuniões - formação contínua - práticas pedagógicas - atividades realizadas | <i>[anotações]</i> | <i>[anotações]</i> |
| DOCUMENTOS - Proposta pedagógica - registros - fotos - circulares/ portarias | <i>[anotações]</i> | <i>[anotações]</i> |

Fonte: Creswell (2007) e Gil (2008) - organizado pela autora.

APÊNDICE B: Roteiros das entrevistas.

1ª Entrevista (Sem a gravação total das respostas)

- 1 - De onde surgiu a ideia de realizar o planejamento naquele modelo de organização em tabelas?
- 2 - Vocês já receberam alguma orientação da SEEDF para exercer seu trabalho?
- 3 - Como chegam as orientações da sede?
- 4 - Como vocês articulam os projetos do PPP? Vocês organizam no início de ano e vão desenvolvendo, ou há projetos que vocês agregam ao PPP ao longo do processo?
- 5 - Com relação às atividades relacionadas ao livro trabalho na Mostra de Artes, este projeto consta no PPP? Tem projeto de literatura? Essa contação já estava prevista no PPP?
- 6 - Como foi feita a proposta de confecção dos murais? O grupo opinou? O que vocês pensaram ao propor o mural como releitura de cada página do livro?
- 7 - Como vocês avaliam essas duas semanas da Mostra de Artes com relação à expectativa e realidade?
- 8 - O que é CRIANÇA para vocês?

2ª Entrevista (Com a gravação e a transcrição das respostas)

- 1 - Vocês já receberam alguma orientação da SEEDF para exercer seu trabalho?
- 2 - Como chegam as orientações da sede?
- 3 - Como vocês organizam os projetos do PPP para o ano letivo?
- 4 - O que é a Mostra de Artes nesta unidade escolar?
- 5 - Neste ano, como foi feito o planejamento para a Mostra de Artes, bem como a organização para a confecção dos murais?
- 6 - Qual das atividades planejadas, para essas duas semanas, vocês acreditam que foi mais significativa para as crianças e quais foram as aprendizagens que elas puderam desenvolver?
- 7 - Como vocês avaliam essas duas semanas da Mostra de Artes com relação à expectativa e à realidade?
- 8 - Durante o ano letivo ou nessas duas semanas como foi trabalhado o conceito de releitura com as crianças?
- 9 - Quais outras possibilidades de releitura, utilizando a temática água, vocês acreditam que poderiam ser trabalhadas, para além das atividades relacionadas ao livro?

APÊNDICE C: Unidades escolares públicas de Educação Infantil no DF

| CEI | | | JI | | |
|---------------|---------------|-----------------------------|---------|-------|-----------------------|
| Criação | Era | Passou a ser | Criação | Era | Passou a ser |
| 1996 | - | CEI da Candangolândia | 1960 | - | JI 208 Sul |
| 1998* | JI 01 | CEI do Núcleo Bandeirante | 1960 | - | JI 21 de Abril |
| 1998* | Creche Ignez | CEI 01 de Brasília | 1961 | - | JI 108 Sul |
| 1998 | - | CEI 304 Recanto das Emas | 1962 | - | JI 114 Sul |
| 1998 | - | CEI 210 de Santa Maria | 1964 | - | JI 404 Norte |
| 1998 | - | CEI 416 de Santa Maria | 1964 | - | JI VI Comar |
| 1998 | - | CEI 01 de São Sebastião | 1965 | - | JI 305 Sul |
| 1999 | - | CEI 01 do Paranoá | 1965 | - | JI 308 Sul |
| 2000 | JI em 1990 | CEI 01 de Brazlândia (2000) | 1966 | - | JI 01 do Cruzeiro |
| 2000 | - | CEI 01 do Gama | 1968 | - | JI 312 Norte |
| 2000* | EC 28 | CEI 01 de Taguatinga | 1973 | - | JI 316 Sul |
| 2000* | EC 30 | CEI 02 de Taguatinga | 1975 | - | JI 314 Sul |
| 2002 | - | CEI do Riacho Fundo II | 1976 | - | JI 303 Sul |
| 2003* | EC 51 | CEI 03 de Taguatinga | 1976 | - | JI 102 Sul |
| 2005* | EC 23 | CEI 04 de Taguatinga | 1977 | - | JI 106 Norte |
| 2008 | - | CEI 04 de Sobradinho | 1977 | - | JI 302 Norte |
| 2008 | - | CEI Águas Claras | 1977 | - | JI 304 Norte |
| 2009 | - | CEI 310 Recanto das Emas | 1989 | - | JI Lúcio Costa |
| 2009* | JI 01 | CEI 01 de Sobradinho | 1991 | - | JI Casa Vivência |
| ?* | JI 02 | CEI 02 de Sobradinho | 2005* | EC 13 | JI 03 do Gama |
| 2009* | EC 07 | CEI 03 de Sobradinho | 2005* | EC 20 | JI 02 do Gama |
| 2009* | EC 307 | CEI 307 de Samambaia | 2005* | EC 04 | JI 04 do Gama |
| 2011* | EC 49 | CEI 06 de Taguatinga | 2005* | EC 26 | JI 05 do Gama |
| 2012 | - | CEI 02 de Brazlândia | 2006 | - | JI 01 Riacho Fundo II |
| 2012 | - | CEI 03 de São Sebastião | 2006 | - | JI 603 Recanto Emas |
| 2012 | - | CEI 01 da Estrutural | 2006 | - | JI 116 de Santa Maria |
| 2013 | - | CEI 01 do Riacho Fundo I | 2016* | EC 05 | JI 06 do Gama |
| 2013 | - | CEI 01 de Planaltina | 2017 | - | JI 02 do Cruzeiro |
| 2013 | - | CEI 210 de Samambaia | | | |
| 2013* | EC 24 | CEI 05 de Taguatinga | | | |
| 2014 | - | CEI 203 de Santa Maria | | | |
| 2015 | - | CEI 01 de Ceilândia | | | |
| 2016* | EC 316 | CEI 316 Norte | | | |
| 2017 | - | CEI Buritizinho | | | |
| 2017* | JI Oficial | CEI 07 de Taguatinga | | | |
| 2018 | - | CEI 03 de Brazlândia | | | |
| 2018* | EC 25 | CEI 08 de Taguatinga | | | |
| 2019* | EC 11 | CEI 02 de Planaltina | | | |
| 2020* | EC Palmeiras | CEI Palmeiras | | | |
| 2020 | - | CEI 05 de São Sebastião | | | |
| 2021* | EC Sussuarana | CEI Sussuarana | | | |
| 2021* | CEPI | CEI Pinheirinho Roxo | | | |
| 2021* | CEPI | CEI Gavião | | | |
| 2021 | - | CEI Parque dos Ipês | | | |
| 2021 | - | CEI 09 de Taguatinga | | | |
| ... | - | CEI 10 de Taguatinga | | | |
| Total | CEI | 46 | Total | JI | 28 |
| CEI + JI = 74 | | | | | |

Fonte: Distrito Federal (2021) e SEEDF (2022a;2022b) - organizado pela autora.

* Estas datas se referem ao ano em que a unidade escolar teve a última mudança de nomenclatura.

APÊNDICE D: Questionário

Coordenadora(or) Pedagógica(o) na Educação Infantil

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

Acesse o termo de consentimento:

https://docs.google.com/document/d/1JwxMz2E5BXRvwFrHqNM53OZz_ua5dHyTh-stV6F1HdU/edit?usp=sharing

Prezada(o) coordenadora(or) pedagógica(o), você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa "Entre o discurso e a prática: o trabalho da coordenadora pedagógica na Educação Infantil", de responsabilidade de Débora de Souza Santos, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGEMP) da Universidade de Brasília (UnB). Esta pesquisa é orientada pela Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa, professora da Faculdade de Educação da UnB e também do PPGEMP.

Este questionário apresenta 19 perguntas e o tempo médio de conclusão é de até 15 minutos. A finalização e o envio das respostas pressupõe seu aceite em participar da pesquisa. Sua confidencialidade será assegurada. A coleta de e-mail serve apenas para que a cópia de suas respostas sejam enviadas para você. Desde já agradecemos pela sua disponibilidade em participar e deixamos aqui nossos contatos para quaisquer dúvidas.

debora.souza@aluno.unb.br
blb_etienne@hotmail.com

Muito obrigada!

Débora de Souza Santos

2. 1 - Sua unidade escolar está vinculada a qual Regional de Ensino? *

Marcar apenas uma oval.

- CRE Brazlândia
- CRE Ceilândia
- CRE Gama
- CRE Guará
- CRE Núcleo Bandeirante
- CRE Paranoá
- CRE Planaltina
- CRE Plano Piloto
- CRE Recanto das Emas
- CRE Samambaia
- CRE Santa Maria
- CRE São Sebastião
- CRE Sobradinho
- CRE Taguatinga

3. 2 - Qual a sua formação acadêmica? *

Marcar apenas uma oval.

- Normal/Superior
- Graduação
- Pós-Graduação Lato Sensu
- Mestrado
- Doutorado
- Outro: _____

4. 3 - Você já fez algum curso/formação que te auxiliou na realização da função de coordenadora(or) pedagógica(o)? Qual(is)?

5. 4 - Qual o total de anos que você trabalha com a Educação Infantil na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal? Pode ser tempo corrido ou não. *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 ano
 1 a 5 anos
 6 a 10 anos
 11 a 15 anos
 16 a 20 anos
 21 a 25 anos
 26 a 30 anos
 Mais de 30 anos

6. 5 - Qual o total de anos que você atua na coordenação pedagógica na Educação Infantil? Pode ser tempo corrido ou não. *

Marcar apenas uma oval.

- Menos 1 ano
 1 a 3 anos
 4 a 6 anos
 7 a 9 anos
 10 a 14 anos
 15 a 19 anos
 20 a 24 anos
 25 a 29 anos
 30 anos ou mais

7. 6 - Você já trabalhou em outras etapas da educação básica como coordenadora(or) pedagógica(o)? *

Marcar apenas uma oval.

- Não, só trabalhei como coordenadora(or) na Educação Infantil
 Sim, por menos de 1 ano
 Sim, por 1 ano
 Sim, por 2 ou 3 anos
 Sim, por 4 ou 5 anos
 Sim, por 6 ou 7 anos
 Sim, por 8 ou 9 anos
 Sim, por 10 anos ou mais

8. 7 - Se sua resposta foi NÃO, na questão 6, PULE para a questão 8.

Se sua resposta foi SIM, responda: Você percebe alguma diferença entre o trabalho da(o) coordenadora(or) na Educação Infantil e o trabalho da(o) coordenadora(or) em outras etapas? Qual(is)?

9. 8 - Como você percebe o momento de escolha da(o) coordenadora(or) pedagógica(o) na sua escola? Relate sobre esse processo. *

10. 9 - Como você se sente ao trabalhar na coordenação pedagógica, com relação * as suas atribuições e demandas de trabalho? Marque o sentimento que mais se aproxima da sua realidade.

Marcar apenas uma oval.

- Frustrada(o)
- Satisfeita(o)
- Insegura(o)
- Segura(o)
- Feliz
- Triste
- Cansada(o)
- Tranquila(o)
- Ociosa(o)
- Outro: _____

11. 10 - Como você se sente nas diversas relações interpessoais na escola? Marque o sentimento que mais se aproxima da sua realidade. (Obs: Role a barra horizontal para visualizar as opções - acolhida(o), respeitada(o), valorizada(o), neutra(o), isolada(o), desrespeitada(o), inferior) *

Marcar apenas uma oval por linha.

| | Acolhida(o) | Respeitada(o) | Valorizada(o) | Neutra(o) | Isolada(o) |
|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Com o grupo de professoras(es) | <input type="radio"/> |
| Com a gestão da escola | <input type="radio"/> |
| Com outras(os) coordenadoras(es) | <input type="radio"/> |
| Com os demais profissionais | <input type="radio"/> |
| Com as crianças | <input type="radio"/> |
| Com os pais e/ou responsáveis | <input type="radio"/> |

12. 11 - Quais destas atribuições da(o) coordenadora(or) pedagógica(o), você já realizou ou está realizando em 2022? Marque quantas alternativas desejar. *

Marque todas que se aplicam.

- Elaboração do Plano de Ação das atividades de Coordenação Pedagógica
- Participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP
- Articulação das ações pedagógicas entre os diversos segmentos da unidade escolar e a Coordenação Regional de Ensino
- Divulgação das ações pedagógicas promovidas pela SEEDF, incentivando os professores a participarem
- Orientação e acompanhamento do trabalho docente na implementação do Currículo em Movimento e das Orientações Pedagógicas da SEEDF
- Divulgação, estímulo e apoio ao uso de recursos tecnológicos, no âmbito da unidade escolar
- Colaboração com os processos de avaliação institucional.
- Organização de formações continuadas
- Outro: _____

13. 12 - Como geralmente você recebe as orientações e documentações da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF)? Marque quantas alternativas desejar. *

Marque todas que se aplicam.

- Recebo documentos orientadores via SEI (Sistema Eletrônico de Informações)
- Recebo documentos orientadores via e-mail
- Recebo orientações nos dias de formações continuadas
- Busco as orientações pelo site da SEEDF
- Recebo orientações pela(o) Coordenadora(or) Intermediária(o) da regional de ensino
- Recebo as orientações pela gestão da escola
- Outro: _____

14. 13 - Como geralmente acontece o planejamento das atividades a serem realizadas com as crianças, levando em conta o que é planejado coletivamente e o que é planejado por cada professora(or)? *

15. 14 - Você considera que as(os) professoras(es) aceitam propostas de atividades que valorizem o movimento e o brincar? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, a maioria trabalha com atividades articuladas aos objetivos do Currículo em Movimento
- Algumas(ns) professoras(es) aceitam trabalhar com atividades articuladas aos objetivos do Currículo em Movimento
- Sim, porém algumas atividades estão articuladas ao currículo, e outras não.
- Sim, mas só aceitam no momento do planejamento e depois não executam
- Não, as atividades são escolhidas conforme o interesse das(os) professoras(es)
- Outro: _____

17. 16 - Com que frequência, em média, são realizadas as atividades listadas abaixo: *
- (Obs: Role a barra horizontal para visualizar as opções - anual, semestral, bimestral, mensal, quinzenal, semanal, nunca)

Marcar apenas uma oval por linha.

| | Anual | Semestral | Bimestral | Mensal | Quinzenal | Semanal | Nunca |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Formações continuadas | <input type="radio"/> |
| Autoavaliações | <input type="radio"/> |
| Avaliação Institucional | <input type="radio"/> |
| Visitação ao PPP | <input type="radio"/> |
| Conselho de Classe | <input type="radio"/> |
| Reunião de pais e/ou responsáveis | <input type="radio"/> |

18. 17 - Se tivesse a oportunidade, você se candidataria novamente para exercer a função de coordenadora(or)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez
- Outro: _____

19. 18 - Qual a sua opinião sobre a Gratificação de Atividade de Coordenação Pedagógica (GACOP), no valor de R\$ 300,00, instituída pela Lei nº 7.090/2022?

20. 19 - Na sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar a fluidez do trabalho da(o) coordenadora(or) pedagógica(o) no início do ano letivo? Sinta-se à vontade para fazer suas colocações.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXOS

ANEXO A: Autorização da EAPE.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE



Memorando N°048/2022 – EAPE

Brasília, 18 de maio de 2022.

Para: **Coordenação Regional do Gama.**

Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Senhor (a) Diretor (a),

Encaminhamos autorização de solicitação de pesquisa de DÉBORA DE SOUZA SANTOS, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGE-MP/FE/UnB).

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola, com profissionais e alunos, dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e alunos é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012, e quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Atenciosamente,

ORLANDO CORRÊA MATOS CERQUEIRA FILHO

Matrícula – 27.087-3

Diretor Pedagógico

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE

ANEXO B: Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA: O TRABALHO DA COORDENADORA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: Débora de Souza Santos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58858722.2.0000.5540

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE/FE/UnB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.618.693

Apresentação do Projeto:

Foi apresentado as pendências relacionadas ao parecer 5.551.168, do projeto de pesquisa: "ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA: O TRABALHO DA COORDENADORA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL" de autoria da pesquisadora responsável Débora de Souza Santos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o trabalho desenvolvido pelas coordenadoras pedagógicas nos espaços-tempo destinados à coordenação pedagógica coletiva nos Centros de Educação Infantil do Distrito Federal.

Objetivo Secundário:

- 1) Caracterizar o ingresso da professora na coordenação pedagógica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal;
- 2) Identificar as demandas e especificidades do trabalho da coordenadora pedagógica na Educação Infantil;
- 3) Delinear os parâmetros de qualidade para o trabalho da coordenadora pedagógica na Educação Infantil.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 5.618.693

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram apresentados de forma clara e objetiva, bem como minimizar os riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016 e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram apresentados.

Recomendações:

Entregar os relatórios parcial e final no prazo estipulado no cronograma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1924882.pdf | 09/08/2022 09:28:36 | | Aceito |
| Outros | Carta_revisao_etica.pdf | 09/08/2022 09:26:10 | Débora de Souza Santos | Aceito |
| Folha de Rosto | folhaDeRosto_atualizadaDebora.pdf | 08/08/2022 10:58:49 | Débora de Souza Santos | Aceito |
| Outros | Lattes_Debora.pdf | 01/08/2022 09:35:25 | Débora de Souza Santos | Aceito |
| Outros | Lattes_Etienne.pdf | 01/08/2022 09:06:27 | Débora de Souza Santos | Aceito |
| Declaração de concordância | Aceite_EAPE.pdf | 29/07/2022 09:55:53 | Débora de Souza Santos | Aceito |
| Outros | Formulario_Termo_de_consentimento.pdf | 19/05/2022 17:01:40 | Débora de Souza Santos | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMO_DE_CONSENTIMENTO.pdf | 19/05/2022 16:58:22 | Débora de Souza Santos | Aceito |
| Outros | Instrumento_de_Coleta_de_Dados.pdf | 19/05/2022 16:56:21 | Débora de Souza Santos | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura | Projeto_detalhado_Debora.pdf | 19/05/2022 16:50:56 | Débora de Souza Santos | Aceito |

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 5.618.693

| | | | | |
|--------------|------------------------------|------------------------|---------------------------|--------|
| Investigador | Projeto_detalhado_Debora.pdf | 19/05/2022 16:50:56 | Débora de Souza Santos | Aceito |
| Cronograma | Cronograma_dd_mm_aa.pdf | 06/05/2022 10:19:11 | Débora de Souza Santos | Aceito |
| Outros | Carta_de_encaminhamento.pdf | 06/05/2022 10:16:32 | Débora de Souza Santos | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 01 de Setembro de 2022

Assinado por:
ANDRE VON BORRIES LOPES
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

ANEXO C: Coordenação pedagógica no ensino regular pela Instrução nº 546, de 10 de janeiro de 1996, Distrito Federal (1996, p. 412).

| I - NO ENSINO REGULAR DIURNO/NOTURNO | |
|---------------------------------------|---|
| 1.1. Educação Infantil, 1º e 2º Graus | |
| DIAS DA SEMANA | ÁREA DE ATUAÇÃO |
| Segunda-feira | Dinamização, Ensino Religioso, Práticas de Trabalho, Educação Artística, Metodologia da Educação Artística. |
| Terça-feira | Matemática, Física, Metodologia da Matemática, Estágio de Magistério, Didática Geral, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau e Prática de Ensino/Estágio, Alfabetização (1ª série), Pré-Escola 3º período. |
| Quarta-feira | Português, LEM, Metodologia da Linguagem, Creche Maternal, Pré-Esc. 2º período. |
| Quinta-feira | Alfabetização (2ª série), 3ª série do 1º grau, Ciências Físicas e Biológicas/Programa de Saúde, Educação Física, Psicologia, Metodologia da Iniciação às Ciências, Fundamentos Biopsicológicos. Pré-Esc. 1º período, Creche Berçário. |
| Sexta-feira | 4ª série, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Filosofia da Educação, Metodologia de Estudos Sociais, Fundamentos Sócio-Histórico-Filosóficos, Sociologia da Educação, história da Educação. |

Nota: A coordenação pedagógica das Escolas Parque será realizada na segunda-feira.

ANEXO D: Coordenação pedagógica nas Fases de Formação e na Seriação pela Instrução 687/1998, Distrito Federal (1998, p. 14).

| ANEXO II | |
|--|--|
| QUADROS DE ORGANIZAÇÃO SEMANAL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA | |
| QUADRO 1 - FASES DE FORMAÇÃO | |
| Segunda-Feira (3 horas) | <p>1º Momento: Coordenação coletiva por fase Reservado para o planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades relativas ao projeto político-pedagógico da escola. Desse momento devem participar coordenadores pedagógicos, orientador educacional, direção da escola, todos os professores de 1ª, 2ª e 3ª Fases de Formação, de classes especiais, de turmas de reintegração e atuantes em biblioteca/sala de leitura. Reservado, também, para que os profissionais da escola coletivamente planejem e avaliem ação pedagógica desenvolvida para cada fase de formação.</p> |
| Terça-Feira (3 horas) | <p>2º Momento: Coordenação por idade-turmas Reservado ao trabalho coletivo dos profissionais que atuam com alunos de uma mesma idade/faixa etária. Observações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No caso da 3ª Fase de Formação, estarão juntos os profissionais de uma mesma dimensão formadora da adolescência que atuam com alunos de uma mesma faixa etária. Assim, teremos por exemplo, em relação as turmas de 12-13 anos, os profissionais divididos em três grupos, de acordo com dimensão formadora: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Relação com a natureza: professores de Matemática e CFB ✓ Relação com a sociedade: professores de História e Geografia ✓ Relação com as múltiplas linguagens: professores de LEM, Português, Educação Física e Educação Artística • Os professores que atuam com turmas de reintegração/projetos de aceleração deverão aproveitar esse momento para juntos promoverem atividades tendo em vista às especificidades dessas turmas. • Os professores que atuam com classes especiais poderão estar reunidos com professores de outras escolas no Centro de Ensino Especial, de acordo com a modalidade que atuam. |
| Quarta-Feira (3 horas) | <p>3º Momento: estudo e pesquisa Reservado para o professor desenvolver atividades relativas as suas necessidade específicas de planejamento, pesquisa e estudo</p> |
| Quinta-Feira (3 horas) | <p>4º Momento: cursos e encontros promovidos pelo DP/EAPE/DRE Observação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando não ocorrer programação de atividades para esse momento, os professores desenvolverão ações que visem a auto-formação por meio de grupos de estudos. |
| Sexta-Feira (3 horas) | <p>5º Momento: cursos e encontros promovidos pelo DP/EAPE/DRE Observação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando não ocorrer programação de atividades para esse momento, os professores desenvolverão ações que completem o planejamento, a pesquisa e o estudo relativo ao 2º e ao 3º momento de coordenação. |
| QUADRO 2 - SERIAÇÃO/EDUCAÇÃO INFANTIL/EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | |
| DIAS DA SEMANA | ÁREA DE ATUAÇÃO |
| Segunda-feira | Dinamização, Ensino Religioso, Práticas de Trabalho, Educação Artística, Metodologia da Educação Artística. |
| Terça-Feira | Matemática, Física, Metodologia da Matemática, Estágio de Magistério, Didática Geral, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino/Estágio, 3ª série do ensino fundamental, Pré-Esc. 3º período, Ensino Supletivo/Fase I e Nivelamento |
| Quarta-feira | Quarta-feira Português, LEM, Metodologia da Linguagem, Creche Maternal, Pré-Esc. 2º período, 4ª série do ensino fundamental, Ensino Supletivo/Fase II - Nível I |
| Quinta-Feira | 1ª Classe de Alfabetização, Ciências Físicas e Biológicas/ Programa de Saúde, Química, Biologia/ Programa de Saúde, Educação Física, Psicologia, Psicologia da Educação, Metodologia da Iniciação às Ciências, Pré-Esc. 1º período, Creche Berçário, Ensino Supletivo/Fase II - Nível II |
| Sexta-Feira | 2ª Classe de Alfabetização, , Geografia, Filosofia, Filosofia da Educação, Metodologia de Estudos Sociais, Sociologia, Sociologia da Educação, História, História da Educação, Orientação Educacional, Atendimento Psicopedagógico, Atendimento Diagnóstico, Ensino Supletivo/Fase II - Níveis III e IV |

ANEXO E: Visão geral da Elaboração do PPP segundo Vasconcellos (2019, p. 32).

Quadro 1. Visão Geral da Elaboração do Projeto Político-Pedagógico

| Partes | Significado | Função |
|--|---|---|
| I. Marco Referencial 1. Marco Situacional (leitura da realidade geral) 2. Marco Filosófico (ideal geral) 3. Marco Operativo (ideal específico) | Ideal O que desejamos. Tomada de posição: explicitação das opções e dos valores assumidos Posicionamento: • Político • Pedagógico | <ul style="list-style-type: none"> ■ Tensionar a realidade no sentido da sua Superação/ Transformação; ■ Fornecer Parâmetros, Critérios para o Diagnóstico. |
| ⇕ | ⇕ | ⇕ |
| II. Diagnóstico Pesquisa + Análise ↓ Necessidades | Busca das Necessidades A partir da Análise da Realidade e/ou da Comparação com o Ideal saber a que distância estamos do desejado | <ul style="list-style-type: none"> ■ Conhecer a realidade ■ Julgar a realidade ■ Chegar às Necessidades |
| ⇕ | ⇕ | ⇕ |
| III. Programação <ul style="list-style-type: none"> • Ação Concreta • Linha de Ação • Atividade Permanente • Norma | Proposta de Ação O que é necessário e possível ser feito para diminuir a distância | <ul style="list-style-type: none"> ■ Decidir a Ação para diminuir a distância em relação ao ideal desejado |

ANEXO F: Tabela de pré-planejamento com a divisão dos objetivos para cada professora

| SEQUÊNCIA DIDÁTICA | | | | |
|--|---|---|--|---|
| LIVRO : A África de dona Biá | | | | |
| SEMANA 36 – Consciência Negra | | | | |
| SEGUNDA (07/11) | TERÇA (08/11) | QUARTA (09/11) | QUINTA (10/11) | SEXTA (11/11) |
| O EU, O OUTRO E | ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E | CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS | ESPAÇOS, TEMPOS,... | TRAÇOS, SONS, ... |
| OBJETIVO: Reconhecer as diferenças culturais, estabelecendo relações de aprendizagem mútua, respeito e igualdade social. | OBJETIVO: Compreender que as regras sociais de diferentes partes de sua identidade e história e que precisam ser respeitadas. | OBJETIVO: Reconhecer, participar e valorizar as manifestações culturais como um patrimônio imaterial (quadrilhas, brincadeiras de roda, cantadas etc) | OBJETIVO: Relacionar números às respectivas quantidades e identificar o antecessor e sucessor. ***Apresentar o numeral 7*** | OBJETIVO: Reconhecer as características dos diferentes papéis sociais e realizar brincadeira de faz de conta. |
| PROFª [] | PROFª [] | PROFª [] | PROFª [] | PROFª [] |

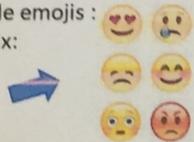
| SEQUÊNCIA DIDÁTICA | | | | |
|------------------------------------|---------------------------------------|---|--|--|
| LIVRO : O menino e o rio | | | | |
| SEMANA 37 – Brincadeiras africanas | | | | |
| SEGUNDA (14/11) | TERÇA (15/11) | QUARTA (16/11) | QUINTA (17/11) | SEXTA (18/11) |
| O EU, O OUTRO E O NÓS | ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO | CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS | ESPAÇOS, TEMPOS,... | TRAÇOS, SONS, ... |
| OBJETIVO: [] | OBJETIVO: [] | OBJETIVO: Participar de pesquisas sobre o repertório de jogos, brincadeiras, brinquedos, festas, histórias e modos de vida das crianças, característicos de diferentes culturas e da tradição cultural de sua comunidade. | OBJETIVO: acompanhar o registro de números em situações do cotidiano: a quantidade de crianças (presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, etc). ***Apresentar o numeral 8*** | OBJETIVO: jogos teatrais com sombras, pantomima, fantoches, bonecos, máscaras entre outras possibilidades. |
| | | PROFª [] | PROFª [] | PROFª [] |

ANEXO G: Tabela organizativa de preenchimento das coordenadoras

Tema: _____ Semana: _____

| EIXOS INTEGRADORES Educar Cuidar Brincar Interagir | DATA: SEGUNDA-FEIRA CAMPOS DE EXPERIÊNCIA | DATA: TERÇA-FEIRA CAMPOS DE EXPERIÊNCIA | DATA: QUARTA-FEIRA CAMPOS DE EXPERIÊNCIA | DATA: QUINTA-FEIRA CAMPOS DE EXPERIÊNCIA | DATA: SEXTA-FEIRA CAMPOS DE EXPERIÊNCIA |
|--|---|---|--|--|---|
| Atividades | | | | | |
| Música | | | | | |
| Brincadeiras, Jogos | | | | | |
| Video | | | | | |
| História | | | | | |
| ATIVIDADES PERMANENTES | <ul style="list-style-type: none"> * Roda de conversa, * Calendário, * Quantos Somos, * Chamadinha, | <ul style="list-style-type: none"> * Agenda diária, * Ajudante do dia, * Sobre o tempo, * Combinados, | <ul style="list-style-type: none"> * Músicas/Brinquedos Cantados, * Livros, gibis e revistas | <ul style="list-style-type: none"> * História (ouvida, lida, contada e dramatizada) | <ul style="list-style-type: none"> * Atividades Semanais: * Filme * Psicomotricidade * Casinha/Espaço de Brincar * Sala de Leitura |

ANEXO H: Tabela pós-planejamento

| SEMANA 34 – 1º PERÍODO E CLASSES ESPECIAIS 24 DE OUTUBRO A 28 DE OUTUBRO | | | | |
|---|---|---|--|---|
| Temática | MOSTRA DE ARTES : AS AVENTURAS DAS GOTINHAS DE CHUVA | | | |
| Campos de experiência | O eu, o outro e o nós Escuta, fala, pensamento e imaginação Corpo, gestos e movimentos Traços, sons, cores e formas Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações | | | |
| Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento | <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o senso de resiliência (saber perder, saber ganhar, aceitar a opinião das outras pessoas, reconsiderar seu ponto de vista). - Produzir suas próprias histórias orais e escrita (escrita espontânea), em situações com função social significativa. - Praticar atividades de relaxamento pelo controle da respiração e escuta de variados sons. - Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais. - Expressar-se livremente, por meio de desenhos e pinturas, verbalizando o significado de sua produção. | | | |
| SEGUNDA | TERÇA | QUARTA | QUINTA | SEXTA |
| O eu, o outro e o nós | Escuta, fala, pens... | Corpo, gestos e ... | Espaços, tempos, ... | Traços, sons,... |
| 24/10/22 | 25/10/22 | 26/10/22 | 27/10/22 | 28/10/22 |
| <p>- Confeccionar um dado com imagens de emojis : Ex:</p>  <p>Cada criança lançará o dado e imitará o sentimento que o emoji representa, depois deverá nomeá-lo oralmente.</p> <p>- Ainda na rodinha, lembrar a história trabalhada para a releitura e fazer perguntas às crianças para que elas respondam usando alguma das imagens do dado. (O que você achou da história? O que você sente quando cai? O que você sente quando está perto dos seus amigos? E quando chove? Quando o céu fica cheio de nuvens cinzas, o que você sente?, Etc, etc, ...)</p> <p>- Atividade: Desenho livre sobre seu sentimento diante de algumas situações.</p> | <p>- Na rodinha, pedir para a turma narrar oralmente a história da semana ,buscando o recurso da memória e do senso de (começo, meio e fim). Pegar uma folha branca e fazer duas dobras de modo que a folha fique dividida em três partes. Sinalizar para as crianças que as três partes será utilizada para elas representarem a história trabalhada, sendo a parte da esquerda para o que acontece no início da história, e assim por diante.</p> <p>- Música: De gotinha em gotinha (Palavra Cantada)</p> <p>- Passear pela escola e apontar locais onde encontramos água. Levar algumas pedrinhas de gelo e observar que ali a água encontra no estado sólido.</p> <p>- Atividade: Na gravura de uma gota, a criança o irá escrever a letra G</p> | <p>- Na rodinha, conversar sobre situações em que eles se sentem relaxado.</p> <p>- Vídeo: Relaxamento para crianças (Método Koeppen I)</p> <p>- Praticar as atividades propostas no vídeo.</p> <p>- Música: sons da natureza (momento de relaxamento)</p> <p>- Brincadeira: Respiração do Sapinho. ***RESPIRAÇÃO DO SAPINHO: Fale para a criança: "O sapo é um animal incrível. Ele pula muito, muito alto, mas também consegue ficar calmo, bem calmo. Enquanto o sapo respira, a sua barriga soooooobe e deeeeeesce (vá repetindo com calma). Tudo o que o sapo pode fazer, você também pode.</p> <p>➤ Organização do mural no horário da sua coordenação.</p> | <p>- Na rodinha, retomar o tema desenvolvido ao longo das duas últimas semanas. "as aventuras das gotinhas de chuva".</p> <p>- Brincadeira: brincar de cientista e realizar a experiência da chuva. (Vide vídeo de orientação disponibilizado no grupo de planejamento).</p> <p>- Visitação da trilha de artes, para que todas as crianças possam apreciar os diferentes tipos de técnicas usadas para representar um mesmo texto.</p> <p>➤ Dia da Visita da autora Sara do Vale e contação da história no pátio.</p>  |  <p>ATIVIDADE EXTRACLASSE</p> |