



**Universidade de Brasília**

Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE UMA  
IDENTIDADE FORMADORA**

**Leonardo Bezerra do Carmo**

Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liliane Campos Machado e  
Prof<sup>a</sup>. M<sup>a</sup>. Sônia Regina Diniz

Brasília  
2015

**Leonardo Bezerra do Carmo**

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE UMA  
IDENTIDADE FORMADORA**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liliane Campos Machado e Prof<sup>a</sup>. M<sup>a</sup>. Sônia Regina Diniz.

Brasília  
2015

**Leonardo Bezerra do Carmo**

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE UMA  
IDENTIDADE FORMADORA**

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

---

Profa. Dr<sup>a</sup>. Liliane Campos Machado - UnB  
(Professora-orientadora)

---

Profa. M<sup>a</sup>. Sonia Regina Diniz – UnB  
(Examinadora interna)

---

Prof<sup>a</sup>. M<sup>a</sup>. Elisete Rodrigues de Sousa - UnB  
(Examinadora externa)

Brasília, 19 de dezembro de 2015

*Dedico este trabalho a Deus,  
aos meus pais com o cuidado,  
a minha família, que me ama  
aos amigos com o apoio  
aos professores que lutam  
e aos alunos que perseveram.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao Pai, pois sem Ele nada até agora poderia ter sido concluído.

Agradeço ao meu pai e a minha mãe, que sempre me incentivaram a estudar e a permanecer nesse caminho.

Agradeço aos professores que interpelaram a minha história, pois neles aprendi o valor desse profissional.

Agradeço a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Paula Vasconcelos Taunay e a Prof<sup>a</sup>. M<sup>a</sup>. Sônia Regina Diniz por terem sido essenciais no meu processo formativo nesse curso.

Agradeço a toda equipe maravilhosa da Escola Classe 104 de São Sebastião, onde atuo como Coordenador Pedagógico Local, pois sempre acreditaram no meu trabalho e sempre se esforçam em fazer do nosso espaço escolar um local de verdadeiro aprendizado.

Mera mudança não é crescimento. Crescimento é a síntese de mudança e continuidade, e onde não há continuidade não há crescimento.  
C.S. Lewis

## RESUMO

Um dos espaços de atuação do professor está no campo da articulação da formação de outros docentes, nesse caso, como Coordenador Pedagógico. A partir dos princípios legais, no Distrito Federal, essa função é direcionada para uma perspectiva de trabalho pedagógico coletivo e reflexivo. Porém, se observa no campo da prática que pouco se consolidou esta visão, pois, numa análise de conteúdo em uma abordagem qualitativa, foram observadas experiências quantificadas em teses e projetos sobre o tema que mostraram um distanciamento da premissa citada. Esse estudo de caso teve como objetivo elucidar no ambiente escolar os desafios pertinentes a atuação do Coordenador Pedagógico Local, tanto no âmbito regimentar e legal, mas especificamente no âmbito da sua atuação articulador de espaços de formação continuada. Utilizou-se uma abordagem qualitativa, método que leva a um aprofundamento através de uma análise do conteúdo direcionada por uma proposta de diálogo entre as falas dos respondentes e a fundamentação teórica. Através dessa perspectiva metodológica essa pesquisa elencou que as dificuldades quanto formação inicial, dinâmica escolar, visão técnica e gerencial do CPL, falta de clareza e pluralidade nas ações, identidade esvaziada de profissionalidade, desarticulação entre os atores do ambiente escolar, formação continuada desarticulada entre teoria e prática afetam a atuação do Coordenador Local como articulador de espaços de formação continuada e possível precursor de uma formação crítico-emancipatória para docentes e alunos.

**Palavras-chave:** Coordenador Pedagógico. Formação Continuada. Identidade Profissional.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E DA FORMAÇÃO CONTINUADA: O PASSO ENTRE O LEGAL E O REAL</b>	11
2.1 LEIS, ESPAÇOS E CONFLITOS.....	11
2.2 O COORDENADOR, A PRÁXIS E A FORMAÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA .....	14
2.3 O COORDENADOR PEDAGÓGICO LOCAL NO DISTRITO FEDERAL E OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FORMADORA ...	16
<b>3 O MÉTODO E O CONTEXTO</b> .....	19
3.1 ANÁLISE DE DADOS .....	21
3.1.1 A ESCOLA E A FORMAÇÃO CONTINUADA: ESPAÇOS, CONQUISTAS E PROTAGONISTAS .....	22
3.1.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: DISTANCIAMENTO ENTRE TEORIA E PRÁTICA.....	24
3.1.3 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A DICOTOMIA DE FORMAÇÃO PARA A FORMAÇÃO.....	26
<b>4 CONCLUSÃO</b> .....	30
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	33
<b>APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO PROFESSOR</b> .....	36
<b>APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO COORDENADOR PEDAGÓGICO</b> .....	41



## 1 INTRODUÇÃO

Um dos espaços de atuação do professor está no campo da articulação da formação de outros docentes, nesse caso, como Coordenador Pedagógico. Essa pesquisa se propõe a destacar que existe uma importância dessa função a ser considerada. A partir dos princípios legais, no Distrito Federal, essa função é direcionada para uma perspectiva de trabalho pedagógico coletivo e reflexivo. Porém, se observa que no campo da prática, pouco se consolidou esta visão, pois, experiências quantificadas em teses e projetos sobre o tema, mostram um distanciamento da premissa citada. De acordo com o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015), em seu artigo 119 define que:

[...] a coordenação pedagógica – CP constitui-se em um espaço-tempo de reflexões sobre os processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem e formação continuada, tendo por finalidade planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas, a fim de dar suporte ao Projeto Político Pedagógico. (p. 49)

Neste sentido, no âmbito das unidades escolares, se estabelece que a coordenação pedagógica se caracterize como Coordenação Pedagógica Local (CPL) e estruturalmente, conforme versa o artigo 3º da portaria nº 284 de 31 de dezembro de 2014, deve-se formar parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) no que se relaciona às atividades individuais e coletivas, bem como às atividades internas e externas. A forma de escolha do professor também é definida pela portaria e se dá através de eleição pelos pares, e segundo artigo 17, para exercer a função de CPL, o/a professor/a deve ser:

[...] integrante da Carreira do Magistério Público do Distrito Federal; eleito/a pelos/as professores da UE; ter no mínimo, 03 (três) anos de efetivo exercício em regência de classe ou, caso não atenda este requisito, ter sua eleição justificada por seus pares, por meio de registro em Ata; deve atender ao Projeto Político Pedagógico; bem como, ter habilitação compatível com a etapa/modalidade da Educação Básica atendida na unidade escolar. (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

Destaca-se que nenhuma qualificação na área é requisitada, dentre cursos de extensão e/ou formação inicial, além de também não ser citado em nenhum momento se o professor que for escolhido para o cargo passará por algum tipo de qualificação em algum curso. Há tanto professores pedagogos quanto licenciados atuando como CP em diversas unidades escolares. Algumas indagações vão surgindo durante essas

constatações: Quais seriam as consequências desse fato para o trabalho pedagógico do professor e para a atuação do Coordenador Pedagógico Local? As realidades locais podem sofrer com essa carência de significância para esse profissional formador, e para o docente que se beneficiaria dessa formação continuada?

Ainda a observar os aspectos legais da função, temos as atribuições estabelecidas, segundo o artigo 120 do Regimento Escolar da Rede Pública do Distrito Federal (2015), o trabalho do Coordenador Pedagógico Local permanente e continuado junto ao corpo docente que consiste resumidamente em acompanhar, elaborar, estimular, orientar e articular ações com o Projeto Político Pedagógico, com o planejamento curricular, a Coordenação Regional, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a comunidade local e todos os atores da unidade escolar, fomentando atividades formativas dentro e fora do espaço da escola.

Analisando as nuances das atribuições do Coordenador Pedagógico Local percebeu-se que sua atuação o torna um profissional de grande importância para a consolidação do processo ensino-aprendizagem, na construção de uma visão coletiva, autônoma e democrática da práxis pedagógica e também na articulação docente em seu processo de formação continuada. Mas existem variáveis que, como dito anteriormente, distanciam a teoria da prática, e acabam por afetar todo o processo pedagógico. Temos então uma problemática: dentro dessas especificidades da função de Coordenador Pedagógico na Secretaria de Educação do Distrito Federal quais são os desafios existentes nas relações de sua atuação como articulador de formação continuada em serviço e possível fomentador de uma atuação galgada em uma práxis reflexiva?

Como objetivo geral buscou-se elucidar no ambiente escolar os desafios pertinentes a atuação do Coordenador Pedagógico Local, tanto no âmbito regimentar e legal, mas especificamente no âmbito da sua atuação como articulador de espaços de formação continuada. Como objetivos específicos foram elencados:

1. Investigar o embasamento legal que rege a profissão do coordenador pedagógico, assim também como as que orientem a sua formação inicial e atuação no Brasil e no Distrito Federal;
2. Analisar os conflitos e as possibilidades dialógicas entre teoria e prática para a realização de uma formação continuada pautada em uma práxis transformadora dentro da atuação do coordenador pedagógico;

3. Analisar a legislação em comparação com a realidade do cotidiano escolar, ambos influentes na formação da identidade formadora do coordenador pedagógico;

Encarar entre o legal e o real, estar em posição de Coordenador Pedagógico hoje é perceber o quanto a função está deslocada do centro das atribuições que lhe foram definidas durante anos de crescimento e delineamento do que é ter essa função. A formação docente no espaço da comunidade escolar com uma atuação propositiva da coordenação pedagógica, pode proporcionar um ensino-aprendizado constante e interventivo na prática pedagógica e social, consolidada através de reflexões sobre si mesmo, sua prática e seu ambiente, norteadores para um projeto de educação pública de qualidade. O interesse principal é que a universidade se empenhe em atuar como ambiente mediador para a proliferação de espaços de formação adequada para licenciados e pedagogos que atuariam como coordenadores pedagógicos, e através de reflexões sobre a atuação desse profissional embasadas na epistemologia da práxis, possa incitar espaços de discussão e cooperação entre os saberes construídos através da realidade histórica analisada e as possíveis mudanças que decorrem com novas políticas públicas de formação do formador nas suas ações como articulador de perspectivas de formação continuada docente.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E DA FORMAÇÃO CONTINUADA: O PASSO ENTRE O LEGAL E O REAL**

### **2.1 LEIS, ESPAÇOS E CONFLITOS**

A educação brasileira passa a ser documentada historicamente a partir da chegada dos jesuítas no Brasil, por volta de 1550. De lá até hoje, a educação vem sofrendo profundas mudanças devido a diversos fatores socioeconômicos-culturais, dentre eles, as mudanças nas relações de trabalho, oriundas da evolução do capitalismo e sua padronização por acumulação e consumismo. Isso tudo decorrente da globalização crescente e que demanda uma nova relação entre Estado (escola) e a Sociedade (população). Essa visão se estabelece, segundo Ferreira (2009, p. 20) por causa das:

[...]novas relações entre trabalho, ciência e cultura, a partir das quais constitui-se historicamente um novo princípio educativo, ou seja, um novo projeto pedagógico por meio do qual a sociedade pretende formar os intelectuais/trabalhadores, os cidadãos/produtores para atender às novas demandas postas pela globalização da economia e pela reestruturação positiva.

A globalização tem trazido essa mudança na visão de perspectivas da ação da educação transformadora, e isso afeta prioritariamente os protagonistas do espaço escolar. Na equipe pedagógica, grupo responsável pela coordenação, implantação e implementação nos estabelecimentos de ensino, das Diretrizes Curriculares definidas no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar, temos a figura do Coordenador Pedagógico (CP), juntamente com professores graduados em Pedagogia ou/em áreas afins.

Essas mudanças no caráter educativo brasileiro se impõem desde o início mais embrionário da CP, que podemos considerar ser, com a introdução da inspeção escolar. A partir daí uma primeira ideia de “formação” para profissionais com essa função veio, como cita Fernandes (2013), com o Parecer 252/1969, complementar a Lei da Reforma Universitária (Lei n. 540/1968), que instituiu a Supervisão Escolar dentro do curso de Pedagogia. Essa Lei levou a instituição de um profissional, no quadro do magistério, comprometido com a ação supervisora, tanto em nível de sistema como de unidade escolar, com diferentes denominações: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico, professor coordenador, etc (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2011).

Atualmente a coordenação pedagógica tem sua presença muito mais abrangente no Brasil, e tem suas atribuições definidas por legislações estaduais e/ou municipais, envolvendo desde a atuação como principal ator na mediação da elaboração do Projeto Político Pedagógico até ações de puro cunho administrativo. A atuação mais comum em diversas redes de ensino do país quanto a ação do Coordenador Pedagógico, se destacam como (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2011):

- a) Avaliação dos resultados dos alunos;
- b) Diagnóstico da situação de ensino aprendizagem das turmas;
- c) Supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores);
- d) Observação do andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados);
- e) Planejamento das avaliações;
- f) Organização de conselhos de classe;
- g) Organização das avaliações externas;
- h) Responsabilidade quanto ao material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas;
- i) Atendimento aos pais;
- j) Formação continuada dos professores.

Esse último ponto é variante segundo a percepção da legislação específica para formação de cada Estado/Município. E mesmo assim existem dificuldades da percepção desse profissional como proporcionador de formação.

Alocando nossa visão mais especificamente na realidade do DF, tendo em vista primeiramente o nascimento desse espaço, temos a então intitulada Fundação Educacional do Distrito Federal que adotou em 1995 a proposta intitulada de Escola Candanga, lançando o documento norteador “Proposta Escola Candanga: Uma lição de cidadania”. Os Cadernos da Escola Candanga evidenciaram novas concepções sobre o fazer pedagógico. Ainda em 1995, foi iniciado em formato experimental no Distrito Federal a proposta de jornada ampliada de aula para os alunos, onde a carga horária passou a ser de 25h/semanais para regência de classe e 15h/semanais de coordenação pedagógica.

Nesse momento a coordenação pedagógica ressignificou seu formato, valorizando o trabalho coletivo, a troca de experiências e a construção de uma prática pedagógica

efetiva. A concepção de coordenação pedagógica da Escola Candanga vislumbrava um vir-á-ser, no sentido de construir ações pedagógicas que surjam da reflexão das práticas docentes em um processo permanente de transformação. Para que isso ocorresse na perspectiva da proposta Escola Candanga, foram assumidos alguns pressupostos: a) a Educação como um processo social e a escola espaço de constituição de práticas coletivas; b) a ação pedagógica como prática social transformadora e c) relação democrática comprometida com a cidadania, na escola. Assim a coordenação pedagógica é concebida como um momento essencial de constituição da ação coletiva, de reflexão e troca de conhecimentos que contribuam para a construção de uma prática pedagógica eficaz, e para a implantação de uma nova qualidade de ensino nas escolas públicas do Distrito Federal (CADERNOS DA ESCOLA CANDANGA, 1996, apud FERNANDES, 2013, p.83).

Entretanto as relações entre corpo docente e SEEDF quanto, principalmente, a coordenação pedagógica tem sido permeada por diversos instantes de tensões. Em 2007 o governo vigente cria a Portaria nº 34 de fevereiro do mesmo ano, onde a referida portaria alterava o inciso IV dos artigos 19 e 20 da portaria nº 30, de fevereiro de 2006, que colocava em formato legal as substituições a professores ausentes, algo que os docentes já faziam esporadicamente, mas que exerciam com certa resistência (DISTRITO FEDERAL, 2007). A portaria veio para consolidar 3 horas em substituição para cada professor em horário de coordenação, caso algum professor regente faltasse. Ainda acrescentava o termo “substituição” como componente obrigatório do professor, sendo que os horários do mesmo deveriam ser rigorosamente registrados juntamente com o da coordenação pedagógica.

Essa decisão veio trazer um enorme conflito entre todos os atores do ambiente educativo, sindicato e SEEDF. Um espaço conquistado através de muito esforço estava sendo desvalorizado, influenciado pelas ideias de uma flexibilização das relações de trabalho, mas que levavam a uma precarização da mesma.

O questionamento e a influência dessa precarização perpassaram esse primeiro momento, onde essa decisão foi invertida em favor dos professores que deixaram de ter obrigação a substituírem no momento de coordenação pedagógica, mas que chega hoje com a incumbência dos próprios Coordenadores Pedagógicos Locais em substituírem professores ausentes. Em tempo, é importante ressaltar que não há nenhuma portaria

que encaminhe ao CPL tal atribuição, se tornando esse um dos principais empecilhos no cumprimento do coordenador pedagógico de suas funções.

## **2.2 O COORDENADOR, A PRÁXIS E A FORMAÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA**

A formação continuada tem conseguido bastante espaço nas discussões acerca da educação. Tem ganhado visibilidade em diversos ramos de atuação, mas principalmente na formação do professor. Já há até debates sobre as falhas e lacunas deixadas na formação inicial e qual o papel da formação continuada nesse processo. Essas lacunas são oriundas de diversos fatores: uma demanda capitalista que influencia uma busca por cursos rápidos que possam gerar mão de obra “qualificada” para os postos de trabalho; o próprio conhecimento adquirido que vai se tornando obsoleto com o tempo; novas formas de pensar, de agir surgem e uma nova formação volta a ser requerida, o antigo não atende mais o novo mundo.

Essa dissociação entre formação inicial e realidade, que está em constante mudança, precisa ser adequada. O fazer e o praticar precisam estar melhor alinhados a uma práxis que faça sentido aos seus beneficiários – professores, alunos, sociedade. E não qualquer sentido: um sentido emancipatório, crítico e social.

Nessa visão, a formação continuada é entendida como parte integrante e integral do desenvolvimento do profissional docente, podendo trazer diversas ressignificações a práxis pedagógica, as novas circunstâncias e dar novo sentido a atuação do professor. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação (IMBERNÓN, 2010).

Uma formação continuada intrinsecamente relacionada a atuação do professor: suas possibilidades de mudança do ser social, das práticas pedagógicas e transformações em todo ambiente escolar. Mais, uma formação enraizada em desenvolvimento pleno e completo do ser professor, elevando seu trabalho para uma transformação de si próprio e de sua prática. Uma transformação alicerçada em um:

[...]conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos. (IMBERNÓN, 2010, p.75)

Entretanto, ainda que a uma crescente discussão acerca da formação continuada é necessária uma reflexão maior quanto as diferentes propostas de formação continuada em nosso país, assim como a ideia de “professor reflexivo” que surgiu nas últimas décadas e a visão prática que surge com o mesmo. Nesse pensamento Pimenta (1999) vem alertar quanto a mudanças que seriam geradas por uma reflexão imediata, que não gera efeitos além da sala de aula:

Neste sentido diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível praticismo daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de uma possível hegemonia autoritária, se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão. (PIMENTA, 1999, p.22)

Diferente da visão de Schon (2000) que dialoga com uma proposta de professor reflexivo através da reflexão-ação-reflexão, a partir da análise da sua própria prática - dando centralidade no pragmatismo, no fazer diário, e no conhecimento prático em detrimento do teórico, temos Silva (2011), que afere outras necessidades ao professor:

“O professor necessita, pela natureza do seu trabalho, materializar uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível. Duas tarefas, portanto, de prática e teoria. Constrói-se, dessa maneira, o verdadeiro sentido da práxis como ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade e reflexão, que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa. “ (p. 29)

Há necessidade de formação crítico-emancipatória, que constitua saber sobre uma práxis pedagógica com uma percepção de um ser histórico e social, que é a formação idealizada de um professor. Nessa estrutura de formação temos, como já outrora citado, o coordenador pedagógico vem revelando-se uma figura de extrema importância nas articulações de atividades de formação continuada no trabalho pedagógico na escola. A compreensão é de que a escola é um centro de formação contínua de docentes, e que o coordenador, de acordo com suas atribuições, deve articular o espaço/tempo da Coordenação Pedagógica para fomentar espaços de estudo e reflexão sobre a práxis docente.

Cobrar do CPL a execução dessas atividades formadoras, sem lhe subsidiar políticas de apoio, talvez através de uma formação inicial para a função, implicará em



reforçar as atitudes de desgaste do profissional, além de não auxiliar sua atuação como articulador de espaços de formação.

O CPL tem como atribuição religar a tão sutil, tênue e já desgastada ligação entre escola e espaços de formação. A própria Coordenação Pedagógica já se encontra fragmentada quanto a esse sentido de espaço formador; já enfraquecida de umas práxis verdadeira e emancipatória. O processo entre teoria e prática, entre professores e formação, entre o ensinar e o aprender precisam estar unidos de forma tão latente que não se consiga o ver separados.

O Coordenador Pedagógico, com a ajuda da reflexão no coletivo, e na força de suas atribuições, pode construir a visão da escola como lugar de formação de seus próprios docentes, com uma característica emancipatória, em um processo de mudança institucional e social, e de criticidade no trabalho pedagógico.

### **2.3 O COORDENADOR PEDAGÓGICO LOCAL NO DISTRITO FEDERAL E OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FORMADORA**

Com todo pressuposto legal arregimentado pela portaria nº 15/2015 de regulamentação do Regimento Escolar da Secretaria de Educação do Distrito Federal, entende-se que o Coordenador Pedagógico Local, colocado no papel de assegurar que a Coordenação Pedagógica seja espaço de formação continuada do corpo docente, conforme consta no art.120, deve assumir essa responsabilidade junto aos professores pela melhoria do ensino na escola, buscando um trabalho em harmonia e de qualidade entre docentes e Coordenadores Pedagógicos Locais, procurando sempre novos e melhores caminhos para a formação continuada.

Entretanto é necessário esclarecer quais aspectos dificultam a reflexão coletiva entre professor/coordenador e o encontro de novas práticas pedagógicas alcançadas através de encontros formativos entre esses dois personagens. Como já elencado, a relação é considerada importante, mas está enfraquecida, cada vez mais desprovida do sentido e identidade próprios dessa convergência de atuações. Quando temos foco como vislumbrar o aspecto da formação continuada e o papel formador do CPL, observamos mais consistentemente esse enfraquecimento.

Hoje é perceptível o tipo de formação que é ofertada: precária, dicotômica e capitalista, e infelizmente esses aspectos não fornecem o subsídio necessário para uma

proposta de práxis pedagógica, nem na relação professor X aluno, nem na relação coordenador X professor.

A formação inicial não pode ficar alheia a essa perspectiva educacional. As preocupações acadêmico-educacionais procuram corrigir a frágil formação docente na universidade, vinculada ao currículo pautado no paradigma cartesiano, fragmentado e acrítico. (CRISOSTIMO, 2003, p. 106)

Observando esses parâmetros de distanciamento entre teoria e prática, percebe-se a necessidade de uma reconceitualização da formação inicial dos professores, e consequentemente do profissional formador na figura do Coordenador Pedagógico.

É necessário a esse profissional uma inteira percepção de sua atuação para que exista o planejamento capaz de mobilizar as mudanças necessárias no trabalho docente. Essa visão perpassa o seu vislumbre de formação. O caminhar entre sua formação como formador e sua atuação será pautada nessa possibilidade de ser um “agente de mudança das práticas dos professores”, citado por Placco e Almeida, (2003, p.17) onde elas dizem, também, que esse processo se dará:

[...] mediante as articulações externas que realizar entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas, reveladas em sua prática.

[...] quando o coordenador planeja suas ações, atribui um sentido a seu trabalho (dimensão ética) e destina-lhe uma finalidade (dimensão política)e, nesse processo de planejamento,explicita seus valores, organiza seus saberes para realizar suas intenções político-educacionais.

Nessa construção de identidade, de caminhar para a construção do prospecto de um formador, não devemos deixar de levar em consideração que os professores da escola básica e os coordenadores pedagógicos, e todos os outros profissionais da educação do setor público no Distrito Federal, além dos problemas profissionais em sua própria formação, ou advindo de sua realidade, também estão sujeitos e obrigam-se a cumprir ordens determinadas pelos dispositivos legais de sua instância superior, no caso, a SEEDF, o que leva a considerar que todos possuem obrigações que consideram implementação de políticas curriculares, avaliações externas ou ações específicas demandadas pela mesma.

Esses aspectos dão-se de encontro a diversas barreiras institucionais que precisam ser superadas em programas de formação continuada. A relação precisa ser

discutida, os princípios debatidos, mediados, articulados com o trabalho pedagógico local para que tenham em si uma validade didática-pedagógica. Ou seja, a formação para formadores precisa ser contemplada para seus profissionais, de forma abrangente e facilitada para que influencie de modo satisfatório o trabalho pedagógico.

É necessária essa reconstrução, essa aproximação entre teoria e prática, entre formação inicial e formação continuada. Pimenta (1999) propõe o direcionamento de espaços de produção de conhecimento e trabalho na escola, tornando a formação continuada a continuação de sua formação inicial. Esse processo, de construção de uma indissociabilidade entre teoria e prática na práxis, serve como processo para a concepção de uma formação de professores na perspectiva crítica-emancipadora diz Silva (2011), entretanto com o devido cuidado, segundo a autora, quanto a formação do professor-pesquisador sobre a própria prática, pois ao prevalecer a ação reflexiva e a valorização do senso comum como fonte fidedigna de conhecimento, parece haver na proposta do professor reflexivo a ideia de rechaçar a teoria como fonte de emancipação, de revelar a prática e, portanto, possibilitar a práxis.

A dialética entre construção e desconstrução. Observar as contradições entre a formação de um formador que não propicia inicialmente os requisitos básicos para sua atuação, e o que se deseja desse professor/coordenador, cabe como importante massiva de reflexão pois é, como já dito, fonte relevante de possibilidades para proporcionar ao campo docente, espaço de emancipação crítica-reflexiva. Espaço de formação de professores que esteja a serviço de uma educação “desinteressada”, isto é, longe de querer saciar as necessidades imediatas do mercado (GRAMSCI, 2001 apud SILVA, 2011), e sim fomentar a construção de uma sociedade cidadã e detentora de autonomia crítica-reflexiva.

### 3 O MÉTODO E O CONTEXTO

Através de uma abordagem qualitativa, essa pesquisa cercou-se de informações que perpassaram a realidade da Coordenação Pedagógica, no cotidiano escolar, numa perspectiva em realizar uma análise que buscasse compreender a dialética entre princípios e as contradições da formação inicial do coordenador pedagógico e os principais desafios de sua atuação como articulador em espaços de formação continuada em serviço.

No ambiente das pesquisas, nesse caso qualitativa, a escolha de método e técnicas para a análise dos dados careceu obrigatoriamente de proporcionar um olhar abrangente, multiforme e heterogêneo sobre a totalidade dos dados recolhidos na coleta, pois os mesmos, depois de coletados, mostraram-se tão plurais em significados que seria impossível abordar com uma visão fixa de mundo, de pesquisa. Utilizou-se nessa abordagem qualitativa a análise de conteúdo. Esses métodos e técnicas possibilitaram uma instrumentalização e uma análise do objeto de estudo e levaram a um bom delineamento de diálogos e determinação de elementos a serem considerados.

A análise de conteúdo pode ser “compreendida com um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento” (CAMPOS, 2004, p. 611). Tendo sua definição sintetizada em 1948 no livro *The analysis of communication contents*, a instrumental da análise de conteúdo teve como criadores Berelson, Lazarsfeld e Lasswell, variando em campos de análise linguística, psicológica social e ciências políticas, o método variava em sua utilização, inicialmente em símbolos, sinais e mensagens e logo se expandiu para diversas áreas com possibilidades de avaliação.

Usando como ponto de partida a análise de conteúdo como conjunto de técnicas, fez-se a produção de inferências sobre o texto para posteriormente implicá-lo em uma comparação com conteúdo de relevância teórica, chegando ao cerceamento de ideias do modo como descreve Campos (2004) não apenas para:

[...]produzir suposições subliminares acerca de determinada mensagem, mas embasá-las com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores ou receptores. Situação concreta que é visualizada segundo o contexto histórico e social de sua produção e recepção. (p. 613)

O questionário, técnica de coleta de dados escolhida, abriu a possibilidade de abranger os mais diversos aspectos dos pesquisados, coletando informações pertinentes através do registro escrito de respostas abrangendo as categorias de análise investigativa que direcionaram essa pesquisa. O questionário foi construído com questões tanto abertas quanto fechadas, com intuito de obter e identificar as principais ações do CPL no contexto real escolar, as suas relações com os personagens da escola e também analisar os possíveis reflexos disso na constituição de sua identidade formadora. Não só sua identidade mas aprofundar a reflexão sobre a formação continuada em serviço.

Como primeira intenção seria utilizado o questionário com o grupo de professores e a equipe de gestão da escola, e um questionário e a entrevista semiestruturada para os coordenadores. Entretanto uma greve de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal foi iniciada justamente no período em que coincidiu com a etapa de coleta de dados, fazendo com que houvesse uma reelaboração das técnicas utilizadas para que facilitasse a aplicação da mesma. Nisso, a proposta de entrevista fora deixada de lado, visto que seria praticamente impossível contatar os coordenadores no período da greve, e as perguntas que estavam na entrevista foram adequadas para compor um questionário específico para os CPLs.

Depois de reformulado o questionário para os coordenadores, tendo como base todas as considerações que seriam feitas nas entrevistas, o mesmo foi enviado via e-mail para obter a resposta dos professores/equipe gestora e dos coordenadores. Este instrumento mostrou ser a melhor forma de obter considerações importantes mesmo com as limitações conjunturais que se depositaram no *locus* da pesquisa. E também pode-se considerar os aspectos positivos da pesquisa através da utilização do questionário como a possibilidade de atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica extensa, podendo o questionário ser enviado por diversas maneiras, além dos gastos serem menores e garantir o anonimato das respostas.

O questionário então, cumpriu a proposta de apontar os principais caminhos para a posterior análise comparativa com as categorias que foram elegidas e o embasamento teórico estudado.

Foram convidados a participar dessa pesquisa 17 profissionais entre gestores, coordenadores pedagógicos e professores que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) da Escola Classe 104 de São Sebastião e Escola Classe Vila Nova, pertencentes a CRE (Coordenação Regional de Ensino) de São Sebastião, no

Distrito Federal. A maior parte dos professores que participaram da pesquisa tem entre 26 e 35 anos (35%). Quanto ao sexo, temos 16 mulheres e 1 homem. Foram respondentes dessa pesquisa 13 professores, 2 Coordenadores Pedagógicos, 1 Supervisora Pedagógica e 1 Vice-Diretora. Quanto a formação acadêmica 12 possui alguma especialização, 4 somente a graduação, e 1 pessoa possui mestrado. A média de tempo de carreira docente são 8,64 anos.

### 3.1 ANÁLISE DE DADOS

Considerou-se todo aspecto teórico e os diálogos entre os diversos autores, leis e princípios norteadores de formação continuada escolhidos, e seguiu-se uma percepção quanto a informações que precisariam ser discutidas para se alcançar o objetivo dessa pesquisa. As categorias elencadas dentro do escopo do questionário para chegar até essa resposta foram:

- a) A Escola e a Formação continuada: Espaços, Conquistas e Protagonistas
- b) Formação Continuada: distanciamento entre teoria e prática
- c) O Coordenador Pedagógico Local e a dicotomia da Formação.

Dentro das categorias analisadas temos as seguintes discussões: **A Escola e a Formação Continuada: Espaços, Conquistas e Protagonistas**, onde iremos abordar as perspectivas de formação em serviço com ênfase na construção da profissão do Coordenador Pedagógico, e como esse espaço foi se consolidando ao passar da evolução do sistema educacional brasileiro e no Distrito Federal até chegar na atuação do mesmo hoje; **Formação Continuada: distanciamento entre teoria e prática**, que discutirá os princípios norteadores de uma formação continuada crítica-emancipadora e analisará as pontes necessárias a serem construídas entre teoria e prática para consolidação de uma práxis formativa que contemplem a formação proposta e o terceiro momento que discorrerá sobre **O Coordenador Pedagógico Local e a dicotomia de formação para formação**, onde os aportes propostos nos outros dois momentos servirão para uma análise das dificuldades, contradições e desafios para a construção de uma identidade formadora do CPL, e os possíveis apontamentos e reflexões que esses caminhos nos levarão.

### 3.1.1 A ESCOLA E A FORMAÇÃO CONTINUADA: ESPAÇOS, CONQUISTAS E PROTAGONISTAS

Observando-se a correlação entre os espaços de atuação do coordenador pedagógico e os aspectos desafiadores na construção de sua função como formador, os professores pesquisados, ao responderem sobre qual é a atuação diária do CPL em sua escola, os termos que recorrentemente aparecem nas respostas são “*planejamento, auxílio, apoio e substituições*”, basicamente relacionada ao trabalho pedagógico dos professores. Termos relacionados à formação, são poucos citados. Aparecem apenas duas vezes como “*atuar como formador e formar.*”

Essa mesma variação é percebida quando se questiona quanto a relação do CPL com os professores, onde são destacados termos como *parceria* como a boa relação entre os pares, pois o coordenador sempre se mostra de extrema valia na articulação dos conteúdos do currículo, no planejamento e no favorecimento da troca de experiências. Mais uma vez a substituição de professores faltosos é citado como fator enfraquecedor dessa relação. O termo *formação* é citado apenas uma vez, sem nenhum aprofundamento.

Observou-se nessa comparação, que mesmo que os dispositivos legais proponham de forma clara o papel do coordenador pedagógico nota-se que, na prática, esse profissional absorve para si muitas atribuições que não são parte do escopo de sua responsabilidade. Há uma percepção de que há uma desarticulação pedagógica e política nas ações e reações dos profissionais da educação, impondo ao Coordenador Pedagógico, e também a outros protagonistas da unidade escolar, uma falta de compreensão dos limites de sua atuação, levando em consideração eixos de sua atribuição como formação, articulação e transformação, e tomando para si propostas de apoio e professor substituto.

Evidenciou-se um excesso de atribuições nas falas dos respondentes. Os respondentes serão identificados como P = professor + número de 1 a 15, e os coordenadores como C = coordenador + número 1 ou 2, isso para garantir-lhes o anonimato.

*Unidade entre as turmas (conteúdos); participação coletiva (integração gestão + professores); seguimento de pais/professores unidos com a coordenação para solucionar problemas de aprendizagens e comportamentais com as crianças; sugestões de ideias diferenciadas para melhor atingir a criança. P12*

*Ideias novas e criativas; busca soluções e suporte para as dificuldades encontradas; substituição do professor regente. P13*

*(Lamentavelmente, além das substituições) eles sentam com os professores para traçarem objetivos e metas para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na escola. P14*

*Planejamento dos conteúdos, auxílio nas escolhas de atividades. P15*

Esse excesso vem das atribuições definidas na legislação, pelo diretor, pelos professores, pelos pais, alunos. Todos os atores do espaço educativo de certa forma atribuem atividades ao coordenador pedagógico que, por reconhece-las como importantes e tomando para si acabam por sucatear seu trabalho, um dos aspectos de uma precarização do trabalho pedagógico já evidenciado na profissão docente como cita Oliveira (2004, p. 1132):

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.

A origem dessa desconstrução da Coordenação Pedagógica e das tumultuadas visões sobre sua atuação podem ser analisadas nas relações conflituosas entre as conquistas do espaço da CP e a criação de políticas públicas que afetam a utilização do mesmo de modo adequado. Na Secretaria de Educação do Distrito Federal, o tempo de Coordenação Pedagógica tem sido alvo de disputas e enfraquecimento pedagógico de diversas maneiras, como já visto.

Observando todos essas construções e desconstruções da coordenação pedagógica no Distrito Federal, é interessante perceber a influência de todo esse processo histórico na fala da respondente P12, quando questionada sobre a relação do coordenador pedagógico local e os professores:

*Positiva, porém poderia ser melhor aproveitada se não fosse a quantidade de substituições que o coordenador tem que fazer. Na secretaria o coordenador acaba sendo "TAPABURACO" e infelizmente não é isso que gostaria de ver nesses 22 anos de regência. Mas sempre vi isto, professor com uma capacidade incrível para ser ótimo articulador, ter capacidade de unir o grupo de professores, falar a mesma língua, trabalhar com unidade, buscar diversidade quando necessário, porém inicia com todo gás, energia e começam as substituições, o coordenador desanima, não consegue*



*trazer novidades ao grupo, propostas, sentar com o grupo pois está só em sala. É uma vergonha! Isto não muda! Desculpa o desabafo. P12*

O mesmo processo de precarização abraça o espaço de formação da coordenação pedagógica, provando mais uma vez que a tentativa de flexibilização de uma conquista profissional se enquadra numa perspectiva desvalorizante do processo formativo proporcionado pela coordenação pedagógica. Essa dicotomia entre legal e real, que preconiza uma precarização do trabalho docente, do espaço de coordenação pedagógica, enfraquece todo processo de gestão democrática e de trabalho pedagógico.

Observa-se as consequências desse processo conflituoso entre valorização e desvalorização do ambiente de CP, na fala dos respondentes quando se percebe que os mesmos tiveram dificuldade em dissociar o termo “espaço de Coordenação Pedagógica” do “Coordenador Pedagógico”, levando a interpretar erroneamente a pergunta “ *Qual é o principal objetivo do espaço da Coordenação Pedagógica em sua opinião?* ”. A maioria respondeu como se referindo ao Coordenador Pedagógico. Aos que responderam quanto ao objetivo do **espaço** de Coordenação Pedagógica, eles indicaram que o objetivo, em sua maioria, se relaciona com planejamento das aulas e melhoria do trabalho pedagógico. Os professores que responderam levando em consideração os objetivos da **pessoa** do Coordenador Pedagógico, citaram como principais objetivos, principalmente, a articulação entre todos os personagens da comunidade escolar (pais, alunos, professores, gestão), a articulação com os conteúdos contidos no currículo e o auxílio no planejamento. Englobando todos, apenas 4 respondentes citaram a formação de alguma forma: “*formação e pesquisa*”, “*se aprimorar*” e “*contribuir para estudos*”.

Essa perda de identidade profissional ocorre com o Coordenador Pedagógico, com seu espaço de atuação em todas as dimensões de suas atribuições, mas acontece principalmente nas suas ações como articulador de espaços de formação continuada. Pode-se dizer também que há uma descaracterização e precarização até mesmo da formação continuada em serviço, visto que o seu principal protagonista quanto formador, o Coordenador Pedagógico, se ausenta dessa missão.

### **3.1.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: DISTANCIAMENTO ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

A distância entre teoria e prática na formação em serviço é consolidada pela distância percebida entre as atribuições do Coordenador Pedagógico e o seu fazer

formador, apesar que é perceptível na pesquisa, que os professores respondentes conseguem diferenciar pela maioria das vezes quais são atribuições formadoras do CPL e quais são atribuições remetidas pelo meio dinâmico escolar.

Em uma das questões foi-se objetivado avaliar a importância de algumas ações no trabalho pedagógico. Nelas foram destacados itens que compunham as atribuições do CPL de acordo com o Regimento da SEEDF, que dentre elas várias são ações formadoras, e outros que são ações frequentes dos Coordenadores Pedagógicos no fazer diário e que estão fora do âmbito de sua atuação. Os respondentes avaliariam em **muito importante (MI)**, **importante (IM)** e **nada importante (NI)**. Em 3 dos 8 itens que destacavam as atribuições legais do Coordenador Pedagógico Local, os respondentes marcaram como MI em sua ampla maioria. Em outros três desses itens os professores mostraram certa dúvida quanto sua relevância no trabalho pedagógico, onde as escolhas e equiparavam mais entre IM e MI e até NI em umas poucas escolhas. Esses itens que encabeçaram as dúvidas são *Articulação de ações pedagógicas entre unidade escolar e a Coordenação Regional assegurando o fluxo de informações, Divulgação e incentivo a participação dos professores em todas as ações pedagógicas promovidas pela SEEDF e Constituir e elaborar os processos de avaliação institucional, articulando os três níveis de avaliação.*

Em contraponto com as atribuições, as ações que são comuns na atuação do CPL mas que não são atividades formadoras nem fazem parte de suas atribuições, obtiveram pontuações que demonstraram certo conhecimento dos respondentes quanto aquilo não ser de fato uma função do Coordenador Pedagógico. Enquanto *A atuação de um Coordenador Pedagógico na escola, Reuniões periódicas entre equipe gestora e Coordenação Pedagógica e Elaborar estratégias de intervenção com os alunos com dificuldade de aprendizagem*, conseguem ampla maioria de escolhas em MI, os outros itens que mostram mais distanciamento da realidade da função do CPL demonstram uma grande diferença entre as escolhas de importância.

Percebe-se que há noção do sentido real da atuação do CPL, da relevância de seu papel em se discutir problemas, trocar experiências, compor estudos teóricos e promover momentos de trabalho coletivo – pequenos aspectos da formação continuada. Porém, promover esse espaço é tarefa complexa, cujo ferramenta essencial no processo é reconhecer o CPL como ponte de diálogo entre a unidade escolar e o ambiente externo.

Ponte entre portas de formação continuada que podem se abrir através de ações com parceiros.

A formação sem um sentido real pode até ser produzida, mas será meramente técnica, esvaziada de caráter crítico e de perspectiva emancipatória. Esse distanciamento de objetivos, de relação entre teoria e prática é visível na fala dos respondentes quanto em uma questão que trata essencialmente de fatores que influenciam na formação do professor, avaliando-os entre os atributos de **extremamente importante (EI)**, **muito importante (MI)**, **importante (IM)**, **pouco importante (PI)** e **nada importante (NI)** os mesmos tratam termos mais gerais (como o item *A formação continuada*) como MI ou EM em sua maioria, e outros que especificam justamente ações de formação em ambientes externos, que demandariam maior estudo teórico (como *mestrado, doutorado, grupos de pesquisa*) possuem escolhas em sua maioria pautadas em IM. São consideradas importantes, mas não são formação continuada?

A prática da reflexão, para modificação do meio social, é internamente ligada a coletividade, ao estudo teórico enfático em diversos ambientes, principalmente na escola, que precisa ser transformada em espaço de aprendizagem contínua e reflexiva dos professores, mas também fora dela, para aperfeiçoamento e quebra do paradigma da reflexão na própria prática.

### 3.1.3 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A DICOTOMIA DE FORMAÇÃO PARA A FORMAÇÃO

A pesquisa feita com os coordenadores pedagógicos mostrou alguns dados interessantes: dos 2 CPLs que responderam o questionário, ambos estavam no primeiro ano de Coordenação Pedagógica Local. O perfil é de professores predominantemente jovens, na faixa de idade entre 21 e 30 anos. Ambos possuem graduação em Pedagogia, e um tem especialização em alguma área da educação. O tempo de atuação na escola em que trabalhavam no momento da realização da pesquisa, era de até três anos. O motivo de terem assumido a função declarado por eles foram:

*Auxiliar e trocar experiências com os professores durante o trabalho. C1*

*Possuir perfil para o cargo, bom relacionamento interpessoal, rigorosidade com estudantes e proatividade e facilidade na resolução de problemas do cotidiano escolar. C2*

E quando foram perguntados se tinham formação específica para o cargo, ambos relataram que não. Também foi perguntado se a formação inicial dos mesmos contemplava, ao seu ver, a composição teórica e prática da função do Coordenador Pedagógico de modo satisfatório, e eles responderam:

*Não. Houve pouca teoria e prática durante o curso de Pedagogia. C1*

*Sim. As discussões/debates formados durante o curso e as disciplinas propiciaram a reflexão sobre o papel dos profissionais atuantes na escola, bem como o de Coordenador Pedagógico e suas atribuições. C2*

Enquanto o respondente C1, estudou em faculdade particular, o respondente C2 estudou em universidade pública. Essas respostas já nos mostram uma contradição entre os princípios de formador e de formação. Além de existir essa diferença entre ambientes privados e públicos, no que concerne a formação de professores, ainda temos a problemática de que os nossos profissionais da educação, apesar de receberem uma bagagem teórico-metodológica que geralmente o habilita para atuação nos diversos campos da educação, ainda estão sendo moldados para uma escola que, em grande parte, não existe mais.

Contemplando essa perspectiva, fora perguntado aos coordenadores pedagógicos se a secretaria de educação teria fornecido algum curso (*lato sensu*, extensão e/ou aperfeiçoamento) para a formação dos mesmos assim que eles assumiram a função de CPL. O C1 respondeu que não e C2 respondeu que sim, porém não teve possibilidade de realizá-lo. O questionamento e as respostas mostram uma gestão do sistema educativo fora da realidade, em vista as respostas contrárias, encara-se um “fornecer” mas não dar meios. Mais uma vez uma postura contraditória e dicotômica é apresentada. É visível que todo esse processo é dialético e complexo, pois, ao mesmo tempo que acontece, não fornecendo subsídios necessários para o trabalho pedagógico, transforma a sociedade reproduzindo os significados que há em si mesmo. Os passos para analisar e transformar essas práticas estão contidos em alguns dos objetivos do espaço de coordenação pedagógica, como citado por Fernandes (2013, p.29):

A coordenação pedagógica representa, também, espaço e tempo de educação continuada, pois, pela formação crítica e reflexiva, os professores promovem avanços na prática pedagógica, na organização do trabalho pedagógico e na reivindicação de melhores condições de trabalho e qualidade das escolas públicas.

Encarando a coordenação Pedagógica como esse espaço e tempo de organização do trabalho pedagógico da escola e do professor, bem como de reflexão do trabalho docente, por meio das ações de educação continuada, questionamos os respondentes quanto a suas atribuições, e eles entendem que o coordenador pedagógico deve:

*Realizar a formação continuada com os professores a partir de situações concretas vivenciadas em sala de aula; auxiliar no planejamento pedagógico, questionar e fundamentar a prática exercida nas situações de aprendizagem; apoiar o trabalho dos professores. C1*

*Coordenar o planejamento de ações pedagógicas e planos de aula junto aos professores. - Aproximar as atividades e objetivos entre os segmentos. C2*

Apesar de apenas um deles citar a formação continuada, percebe-se a importância em atividades relacionadas a prática pedagógica em sala de aula entendendo ambos - o espaço da coordenação pedagógica e a sala de aula, como espaços de aprendizagem. Quando questionados se suas ações como CPL contemplam a formação continuada dos professores em serviço, um dos coordenadores não respondeu, e o outro afirmou que:

*Envio textos para os professores que questionam a forma como o trabalho pedagógico acontece em sala de aula e juntos buscamos novas formas de realiza-lo. C1*

E aqui consegue-se perceber mais uma pequena nuance de atividades reflexivas teóricas sobre a prática docente em sala de aula. Talvez essa não sendo a melhor forma de produzir efeitos pedagógicos e professores críticos-reflexivos e emancipados, pode-se tentar entender esse viés de atuação sob o prisma da questão que pergunta quais são os desafios encontrados para articular essas ações de formação continuada no espaço da Coordenação Pedagógica.

*Encontro dificuldade por parte dos gestores que impedem que esse momento aconteça e por parte de alguns professores que encontram resistência nesse momento de extrema importância para o trabalho pedagógico. C1*

Mais uma vez o professor C2 não respondeu à pergunta. Consegue-se perceber novamente a natureza cíclica do processo dicotômico, contraditório e dialético. O fortalecimento do espaço e da figura do Coordenador Pedagógico, envolve além de gestão e oferta de momentos e cursos de formação continuada, mas continuidade,

possibilidade em todos os ambientes e de todos os sistemas legais que acreditam e legitimam a Coordenação Pedagógica. Os próprios coordenadores pesquisados entendem seu papel dentro do trabalho pedagógico, quando respondem à questão que os questiona desse fato:

*Percebo a importância segundo ponto de vista que possuo a partir das situações que os professores apresentam. Muitas vezes ficamos com o olhar poluído dentro de sala cabendo a outra pessoa auxiliar e entender um novo ponto de vista para problematizar e reorientar a prática pedagógica por meio de estudos e/ou novas estratégias e abordagens. C1*

*O trabalho do coordenador pedagógico é imprescindível para a integração dos segmentos currículo e atividades desenvolvidas na escola. É o coordenador que dialoga com os professores e procura, junto á eles, soluções para as problemáticas encontradas no ambiente escolar, entre outros. C2*

Os outros respondentes também comentaram sobre quem eram os personagens mais importantes para o trabalho pedagógico, e o Coordenador Pedagógico foi citado em 70% das vezes como mais importante, as vezes empatados com os próprios professores ou o Supervisor Pedagógico. Entender esse papel como importante, é desconstruir a fragmentada construção da figura do formador, que substitui professores ausentes, que é apoio, que é apenas parceiro, e construir uma estrutura sólida de um coordenador pedagógico que teria o papel de atuar como articulador de um espaço de formação continuada que proporcionaria não só a reflexão sobre a ação, como diz Schon (apud NOVOA, 1992), mas uma práxis pautada na caminhada do conhecer-se a si mesmo como produto do processo histórico até hoje desenvolvido que deixou marcas, e que só pode iniciar na prática, na atividade do dia-a-dia (SILVA, 2011).

## 4 CONCLUSÃO

Na visão atual de um espaço democrático e participativo, temos visto o crescimento do Coordenador Pedagógico nas escolas como uma função que veio como resposta docente às transformações da organização do trabalho pedagógico, pelo menos assim nos mostra o âmbito legal da profissão. Nesta pesquisa pretendeu-se elucidar no ambiente escolar os desafios pertinentes a atuação do Coordenador Pedagógico Local, tanto no âmbito regimentar e legal, mas especificamente no âmbito da sua atuação articulador de espaços de formação continuada.

Entre as falas dos respondentes e sua contraposição com os diálogos teóricos apresentados reporta-se os desafios quanto ao Coordenador Pedagógico e sua atuação como articulador de espaços de formação continuada. Encontrou-se uma desarticulação pedagógica e política nas ações e reações dos profissionais da educação, impondo ao Coordenador Pedagógico uma falta de compreensão dos limites de sua atuação, levando em consideração eixos de sua atribuição como formação, articulação e transformação, e fazendo-o tomar para si propostas que vão contra as proposições de sua atribuição. Um excesso de atribuições fora do escopo de sua atuação que acabam por sucatear o seu trabalho pedagógico e caracterizando uma precarização na formação continuada proposta por sua atuação.

Observou-se também que essa precarização, ajustada ao espaço de formação que a coordenação pedagógica propõe, caracteriza uma forma de flexibilização de uma conquista profissional e se enquadra numa perspectiva desvalorizante do processo formativo proporcionado pela coordenação pedagógica. Esse conflito entre valorização e desvalorização gera como consequência a descaracterização e precarização do processo de formação continuada no espaço da coordenação pedagógica.

Percebeu-se que há noção do sentido real da atuação do CPL, da relevância de seu papel em se discutir problemas, trocar experiências, compor estudos teóricos e promover momentos de trabalho coletivo – pequenos aspectos da formação continuada, e nesse processo percebe-se que o processo formativo acontecerá, porém com uma proposição meramente técnica, esvaziada de caráter crítico e de perspectiva emancipatória.

Considerando as respostas dadas tem-se uma resposta clara quanto ao alcance dos objetivos, tanto o geral quanto os específicos. Talvez mais considerações devam ser

feitas, de modo mais aprofundado, quanto ao objetivo específico de analisar os conflitos e as possibilidades dialógicas entre teoria e prática para a realização de uma formação continuada pautada em uma práxis transformadora dentro da atuação do coordenador pedagógico. Uma visão mais profunda quanto a epistemologia da práxis e sua relação com a formação continuada se faz necessária.

A escolha pela metodologia da abordagem qualitativa juntamente com uma análise de conteúdo, auxiliado por uma revisão documental e a utilização de questionários como instrumento de coletas proporcionou uma aquisição de dados relevantes e de modo eficiente sobre o tema. No entanto, em decorrência da greve dos professores do DF, no período da coleta de dados, foi necessário modificar as instituições participantes da pesquisa e a entrevista que seria feita com os coordenadores pedagógicos. Nesse contexto, foram convidados a participar da pesquisa um número reduzido de professores e coordenadores pedagógicos locais de instituições de ensino fundamental da Coordenação Regional de São Sebastião. Para facilitar a pesquisa em meio a greve de professores os mesmos foram contatados através de correio eletrônico.

Em uma observação geral, este estudo se construiu de modo esperado e a hipótese elencada foi creditada pelo diálogo traçado entre os conflitos destacados nas falas dos respondentes e as construções teóricas elencadas. Ainda há uma falta de esclarecimento por parte dos docentes quanto a clareza dos direcionamentos das políticas públicas educacionais para formação que, por diversas vezes, geram, sob o discurso de mudança, novas formas de controle.

É viável acreditar que a ação do Coordenador Pedagógico como articulador de espaços de formação continuada poderá significar maior autonomia ao trabalhador docente, em todas as suas relações de poder se, como já foi dito, for clara as definições de sua função. As contribuições dessa pesquisa estão na demonstração de que tal definição poderá construída no ambiente escolar, coletivamente, nas reflexões que fazem parte do projeto educativo da escola e do contexto geral do trabalho pedagógico. Essas reflexões construídas a partir de espaços de processos coletivos, como o de formação continuada, as reuniões pedagógicas ou conselhos escolares, podem desencadear a reflexão crítica sobre o papel de cada ator da comunidade escolar, reafirmando princípios que estão embaraçados pelos conflitos de poder, ideológico e político vindo do ambiente externo.



Isso significa a articulação de espaços de participação e decisão, conferindo aos professores, protagonistas do processo de formação e de tomada de decisão no cotidiano escolar (seja qual função este esteja desempenhando), maior capacidade de intervenção em sua própria identidade, individualidade e compromisso, o que se tornaria um grande avanço para o verdadeiro processo democrático e emancipatório do ser, da escola e da sociedade. Essa articulação deve se dar entre todo e qualquer espaço de discussão da formação desse professor, e se possível, em uma intercessão desses espaços: Universidade X Escola X Comunidade X Universidade.

A função do CPL parece proporcionar um avanço na luta do professor por essa autonomia, por essas relações, por sua individualidade e identidade através dessa articulação saudável e persistente de espaços de formação continuada. Todavia a simples existência dele na escola não significa o pleno conhecimento e atuação de todas essas perspectivas, mas é reconhecidamente um caminho eficaz a ser trilhado.

## REFERÊNCIAS

CAMPOS, Claudinei José Gomes Campos. **Método de análise de conteúdo**: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Rev. Bras. Enferm, Brasília (DF), 2004, p.611. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>> Acesso: 21 Set. 2015

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRISOSTIMO, Ana Lúcia. **Aspectos teóricos sobre a atuação dos formadores de professores em exercício e o processo de autonomia docente**. Revista Acta Scientiarum. Human and Social Sciences. Vol. 25, Nº 1, 2003. Editora da Universidade Estadual de Maringá (Eduem) - PR. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/2202>> Acesso em: 25 Set. 2015.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Secretaria de Estado de Educação. **Orientação Pedagógica, Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica Nas Escolas**. – Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. **PORTARIA Nº 29 e 30, DE 06 DE FEVEREIRO DE 2006**. – Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **PORTARIA Nº 34, DE 07 DE FEVEREIRO DE 2007**. – Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **PORTARIA Nº 284, DE 31 DE DEZEMBRO DE 2014**. – Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. **PORTARIA Nº 15, Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, 6a Ed – Brasília, 2015**.

DODF. pág. 6. Seção 01, de 27 de Fevereiro de 2015. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal – 2015**

FERNANDES, Rosana C. A. **Educação Continuada, Trabalho docente e Coordenação Pedagógica**. Revista EAPE, Vol. 1, Nº 1, 2013. Revista de Estudos sobre Educação Pública - DF. Disponível em: <<http://www.eape.se.df.gov.br/revista3/index.php/eape/article/view/27>> Acesso em: 25 Set. 2015

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão e Organização Escolar**. Curitiba: IESDE, Brasil. S.A. 2009.

IMBERNÓN, F. **Escola, formação de professores e qualidade do ensino**. Trad. R. P. Banega. Pinhais: Editora Melo, 2011

\_\_\_\_\_. tradução Juliana dos Santos Padilha. **Formação Continuada de Professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LUDKE, Menga e ANDRE, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo, EPU, 2006.

MARQUES, SEIXAS e SOUZA, Tatyane Gomes, Grazielle Oliveira Seixas e Fabíola de Jesus de. **O coordenador Pedagógico e sua identidade profissional. Periódico Práxis Educacional,** Vol 9, Nº 15, 2013. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)/PPGE - BA. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/1958>> Acesso em: 25 Set. 2015

MOROZ, Melania e GIANFALDONI, Mônica. **O Processo de Pesquisa: iniciação.** 2 ed. Brasília: Liber Livro, 2006.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e formação docente.** In: Nóvoa, Antônio. (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 25 Set. 2015

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA (org.) Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez 1999.

PLACCO e ALMEIDA (Org). Vera Maria Nigro de Souza e Laurinda Ramalho de. **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola.** Edições Loyola. São Paulo, 2003.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). **O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.** (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/>> Acesso em: 28 Set. 2015

\_\_\_\_\_. **O Coordenador Pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas.** Cad. Pesqui. vol.42 no.147 São Paulo Dec. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf>> Acesso em: 25 Set. 2015

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, António (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educando o Profissional Reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora.** Revista Linhas Críticas, vol.17, nº 32. Brasília: Universidade de Brasília/FE.2011.

## APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO PROFESSOR

Caro(a) professor(a),

Peço a gentileza de colaborar com essa pesquisa respondendo a este questionário que tem como objetivo elucidar as dúvidas e os desafios pertinentes a atuação do Coordenador(a) Pedagógico(a) Local (CPL), tanto no âmbito regimentar e legal, mas especificamente no âmbito da sua atuação articulador de espaços de formação continuada. As informações fornecidas terão o anonimato garantido e serão fundamentais para o andamento da pesquisa.

Solicito que informe a escola em que trabalha:

Agradeço sua disponibilidade e me coloco à sua disposição para quaisquer esclarecimentos.

### QUESTIONÁRIO

#### 1. Idade:

  
  
  


Até 20 anos  
De 21 a 25 anos  
De 26 a 30 anos  
De 31 a 35 anos

  
  
  


De 36 a 40 anos  
De 41 a 45 anos  
De 46 a 50 anos  
Mais de 51 anos

#### 2. Sexo:

Feminino

Masculino

#### 3. Qual a função que você exerce na escola onde trabalha?

  
  
  


Coordenador Pedagógico  
Diretor  
Orientador  
Professor

  
  
  


Secretário Escolar  
Supervisor  
Vice-Diretor  
Outro? \_\_\_\_\_

#### 4. Formação:

ITENS	Em andamento	Ano de conclusão	Marque um "X"			
			Pública	Privada	Presencial	A Distância
Ensino Médio						
Magistério						
Graduação						
Especialização						
Mestrado						
Doutorado						

5. Quantos anos você tem de profissão docente? \_\_\_\_\_

**Somente se você está atuando na função de Coordenação Pedagógica Local (CPL),  
responda as questões 6 a 8.**

**6. Por quanto tempo está na função (consecutivo ou não)?**

	Meu 1º ano
	2 anos
	3 anos
	4 anos
	5 anos ou mais

**7. Você possui alguma formação na área da Coordenação Pedagógica (*lato sensu, strictu sensu*, curso de extensão e/ou aperfeiçoamento)?**

---



---



---

**8. Quais motivos fizeram entrar na CPL?**

---



---



---



---

**Somente se você já atuou na função de Coordenação Pedagógica Local (CPL),  
responda as questões 9 a 11.**

**9. Por quanto tempo esteve na função?**

	Até 1 ano
	2 anos
	3 anos
	4 anos
	5 anos ou mais

**10. Quais motivos fizeram entrar na CPL?**

---



---



---



---

**11. Quais motivos fizeram sair da CPL?**

---



---



---



---

**12. Quais as funções escolares que mais auxiliam o professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico? (Enumere de 1 a 7, considerando 1 para menor valor e 7 para maior valor).**

	Coordenador		Supervisor
	Diretor		Vice-Diretor
	Orientador		Outro? _____
	Professores		

**13. Qual é o principal objetivo do espaço da Coordenação Pedagógica em sua opinião?**

---



---



---



---

**14. Quais são as principais ações que o CPL exerce em sua escola?**

---



---



---



---

**15. Como avalia a relação do CPL com o professor em sua unidade de ensino?**

---



---



---



---

**16. Como avalia a relação do CPL com a gestão escolar de sua unidade de ensino?**

---



---

**17. Escolha, para cada item, a resposta que indica o nível de importância para o trabalho pedagógico na escola.**







## APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Caro(a) professor(a),

Peço a gentileza de colaborar com essa pesquisa respondendo a este questionário que tem como objetivo elucidar as dúvidas e os desafios pertinentes a atuação do Coordenador(a) Pedagógico(a) Local (CPL), tanto no âmbito regimentar e legal, mas especificamente no âmbito da sua atuação articulador de espaços de formação continuada. As informações fornecidas terão o anonimato garantido e serão fundamentais para o andamento da pesquisa.

Solicito que informe a escola em que trabalha:

---



---

Agradeço sua disponibilidade e me coloco à sua disposição para quaisquer esclarecimentos.

### QUESTIONÁRIO

#### 1. Idade:

  
  
  


Até 20 anos  
De 21 a 25 anos  
De 26 a 30 anos  
De 31 a 35 anos

  
  
  


De 36 a 40 anos  
De 41 a 45 anos  
De 46 a 50 anos  
Mais de 51 anos

#### 2. Sexo:

Feminino

Masculino

#### 2. Qual a função que você exerce na escola onde trabalha?

  
  
  


Coordenador Pedagógico  
Diretor  
Orientador  
Professor

  
  
  


Secretário Escolar  
Supervisor  
Vice-Diretor  
Outro? \_\_\_\_\_

#### 3. Formação:

ITENS	Em andamento	Ano de conclusão	Marque um "X"			
			Pública	Privada	Presencial	A Distância
Ensino Médio						
Magistério						
Graduação						
Especialização						
Mestrado						
Doutorado						

4. Quantos anos você tem de profissão docente? \_\_\_\_\_

5. Por quanto tempo está na função de Coordenador Pedagógico Local (consecutivos ou não)?

<input type="checkbox"/>	Meu 1º ano
<input type="checkbox"/>	2 anos
<input type="checkbox"/>	3 anos
<input type="checkbox"/>	4 anos
<input type="checkbox"/>	5 anos ou mais

6. Quais as funções escolares que mais auxiliam o professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico? (Enumere de 1 a 7, considerando 1 para menor valor e 7 para maior valor).

<input type="checkbox"/>	Coordenador	<input type="checkbox"/>	Supervisor
<input type="checkbox"/>	Diretor	<input type="checkbox"/>	Vice-Diretor
<input type="checkbox"/>	Orientador	<input type="checkbox"/>	Outro? _____
<input type="checkbox"/>	Professores		

7. Você possui alguma formação na área da Coordenação Pedagógica (*lato sensu, strictu sensu*, curso de extensão e/ou aperfeiçoamento)?

---



---



---

8. Quais foram os motivos que o(a) levaram a se candidatar a função de Coordenador Pedagógico ?

---



---



---

9. Sua formação inicial contempla, ao seu ver de modo satisfatório, a composição teórica e prática da função do Coordenador Pedagógico? Por favor, justifique sua resposta.

---



---



---

10. A SEEDF disponibilizou algum curso (*lato sensu*, extensão e/ou aperfeiçoamento) para sua formação assim que assumiu a função de Coordenação Pedagógico? Se 'sim', foi satisfatório? Se 'não', o que pensa que SEEDF deveria fazer a respeito?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**11. Como é organizada sua rotina semanal? Quais são as principais ações realizadas em seu trabalho diário?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**12. Quais são as atribuições da função do Coordenador Pedagógico?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**13. Você consegue enxergar a completude de todas essas atribuições no seu trabalho? Por favor, justifique sua resposta.**

---

---

---

---

---

**14. Em sua opinião, qual é a importância de sua atuação no trabalho pedagógico de sua escola? Por favor, justifique sua resposta.**

---

---

---

---

**15. Quais de suas ações como CPL que contemplam a formação continuada dos professores em serviço?**

---

---

---

---

**16. Quais são os desafios encontrados para articular essas ações de formação continuada no espaço da Coordenação Pedagógica?**

---

---

---

---

**17. A SEEDF fornece formação para os professores frequentemente, ou orienta que os CPL o façam? Como se dá esse processo (divulgação, estímulo, etc)?**

---

---

---

---

---

**18. Qual é o principal objetivo do espaço da Coordenação Pedagógica em sua opinião?**

---



---



---



---

**19. Como avalia a relação do CPL com o professor em sua unidade de ensino?**

---



---



---



---

**20. Como avalia a relação do CPL com a gestão escolar de sua unidade de ensino?**

---



---



---



---

**21. Escolha, para cada item, a resposta que indica o nível de importância para o trabalho pedagógico na escola.**

ITEM	Importância			Não se aplica
	Nada Importante	Importante	Muito importante	
A atuação de um Coordenador Pedagógico na escola.				
Articulação entre ações pedagógicas e o PPP da escola.				
Autonomia para o professor para elaborar seu planejamento sozinho.				
Reuniões periódicas entre equipe gestora e Coordenação Pedagógica.				
Atuação ampla do Coordenador Pedagógico em atividades disciplinares para com os alunos.				
Proporcionar espaços de formação continuada através de estudos individuais e em equipe, oficinas pedagógicas e pesquisas.				
Planejamento da equipe de Coordenação para o ano todo apresentado a toda equipe.				
Proporcionar espaço discussão e reflexão sobre ações pedagógicas.				
Articular ações para organização curricular conjunta.				
Articulação de ações pedagógicas a unidade escolar e a Coordenação Regional assegurando o fluxo de informações.				
Divulgação e incentivo a participação dos professores em todas as ações pedagógicas promovidas pela SEEDF.				

Divulgação, estímulo e apoio o uso de recursos tecnológicos no âmbito da unidade escolar.				
Constituir e elaborar os processos de avaliação institucional, articulando os três níveis de avaliação.				
Ela estratégias de intervenção com os alunos com dificuldade de aprendizagem				
Reuniões periódicas entre gestão e Coordenadores Pedagógicos.				

**22. Escolha, para cada item, a resposta que indica o nível de importância e satisfação para cada respectivo item.**

ITEM	Importância				Satisfação		
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante Extremamente importante	Insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
<u>A troca de experiências no espaço da Coordenação Pedagógica.</u>							
As atividades de acompanhamento da equipe gestora e o reflexo no trabalho pedagógico.							
As atividades de acompanhamento do Coordenador Pedagógico e o reflexo no trabalho pedagógico.							
A coordenação individual							
A coordenação coletiva							
Atividades de acompanhamento pela Secretaria de Educação							
Atividades de acompanhamento pelo Sindicato							
Atividades de acompanhamento pelos colegas							
Interação e diálogo com a comunidade escolar							
Interação e diálogo com os familiares dos alunos							

**23. Escolha, para cada item, a resposta que indica o nível de importância que você considera para o seu desenvolvimento profissional.**

ITEM	Importância				
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Extremamente importante
A formação continuada					
A formação na pós-graduação (especialização)					
A formação na pós-graduação (mestrado)					
A formação na pós-graduação (doutorado)					
A participação em atividades da comunidade					
A troca com os pares					
As atividades diárias de planejamento, avaliação e docência					
As coordenações coletivas					
As coordenações individuais					
As reuniões coletivas da escola					
Cursos de extensão					
Cursos livres					
Encontros e congressos científicos					
Estudos individuais					
Os eventos e cursos promovidos pela escola que atua					
Os eventos e cursos promovidos pela Secretaria de Educação					
Os eventos e cursos promovidos pelo sindicato					
Participação em grupos de estudos e pesquisas					

Muito obrigado(a) pela participação!