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

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: espaço e tempo de formação continuada das professoras alfabetizadoras de uma escola da rede pública do Distrito Federal

Diva Mesquita de Oliveira Coelho

Professora-orientadora Dra Rosana Cesar de Arruda Fernandes
Professora tutora-orientadora Mestre Maria Antônia Honório Tolentino

Brasília (DF),18 de maio 2013

Diva Mesquita de Oliveira Coelho

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: espaço e tempo de formação continuada das professoras alfabetizadoras de uma escola da rede pública do Distrito Federal

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 Professora-orientadora Dra Rosana Cesar de Arruda Fernandes e da Professora tutora-orientadora Mestre Maria Antônia Honório Tolentino.

TERMO DE APROVAÇÃO

Diva Mesquita de Oliveira Coelho

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: espaço e tempo de formação continuada das professoras alfabetizadoras de uma escola da rede pública do Distrito Federal

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

Dra Rosana Cesar de Arruda Fernandes – UnB/SEDF
(Professora-orientadora)

Mestre Maria Antônia Honório Tolentino – UnB/SEDF
(Tutora-orientadora)

Prof. Mestre Evanilson Araújo Santos - SEDF
(Examinador externo)

Brasília (DF),18 de maio 2013

Dedico este trabalho
aos meus familiares e amigos
que vibram com as minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos, que de alguma forma contribuíram para a conclusão dessa pesquisa, em especial:

Aos meus filhos, por torcerem pelo meu sucesso acadêmico.

Ao meu esposo pela paciência.

Pela disponibilidade e dedicação da amiga Vânia.

Às colaboradoras desse trabalho pela dedicação, especialmente Ana Carla.

Aos meus familiares pela compreensão diante da ausência.

À equipe diretora da escola pelo apoio.

À dedicada tutora Maria Antônia, pela atenção e paciência na condução de todo o processo dessa formação.

A auto-satisfação é inimiga do estudo. Se queremos realmente aprender alguma coisa, devemos começar por libertar-nos disso. Em relação a nós próprios devemos ser, ‘insaciáveis na aprendizagem’ e em relação aos outros, ‘insaciáveis no ensino.

Mao Tse-Tun

RESUMO

A formação docente tem sido discutida com ênfase na boa qualidade do ensino uma vez que a educação tem sofrido grandes transformações no decorrer de sua história, e nos dias hodiernos o que se busca é uma educação de qualidade com formação acadêmica pautada na construção de um sujeito crítico, capaz de atuar e agir em sua sociedade. A formação docente perpassa necessariamente pela formação do professor e o presente trabalho traz á tona, por meio da pesquisa qualitativa e das coletas de dados realizadas com três professores do Bloco Inicial de Alfabetização e dois coordenadores, como acontece a formação docente no espaço tempo das coordenações coletivas em uma escola pública do Distrito Federal, bem como compreender e incentivar a formação continuada no ambiente escolar, buscando questionamentos e discussões das práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras. As analises revelaram que alguns professores ainda necessitam repensar suas ações, tornando-se dispostos a mudar sua prática, acreditando que sua experiência, precisa ser ressignificada, uma vez que o conhecimento se apresenta em constante movimento, valorizando a formação ocorrida nas coordenações coletivas.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica, Formação Continuada, Alfabetização, Bloco Inicial de Alfabetização.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 8

1 – METODOLOGIA.....11

1.1. A trajetória Profissional 12

1.2. As Interlocutoras da Pesquisa..... 15

1.3. Sobre a Pesquisa Qualitativa 15

1.4. A Escola Pesquisada 16

2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA 16

2.1- Formação Continuada 22

2.2 - Bloco Inicial De Alfabetização – (Bia): breve histórico 26

2.3 - Proposta Pedagógica do BIA 29

3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....32

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....41

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÀFICAS.....43

APÊNDICE A.....46

APÊNDICE B.....50

INTRODUÇÃO

A Educação atual clama por profissionais competentes, tanto em termos de titulação como em práticas e embasamentos teóricos nos espaços educacionais. No entanto, tal situação apresenta a necessidade do profissional desenvolver a sua práxis conforme as exigências sociais.

Portanto, dada às circunstâncias da avalanche de mudanças e transformações ocorridas na atualidade, requer que o profissional docente esteja atento e aberto, às oportunidades para sua formação contínua. Essa formação pode e deve acontecer no espaço tempo das coordenações pedagógicas coletivas, conforme anexo I à portaria nº 27, fevereiro de 2012, capítulo I:

> 3. Para os professores regentes que atuam 40 (quarenta) horas semanais, no turno diurno, com jornada ampliada na Educação Infantil, no Ensino Fundamental - Anos Iniciais e na Educação Especial, inclusive o professor intérprete educacional, a coordenação pedagógica dar-se-á no turno contrário ao de regência, totalizando 15 (quinze) horas semanais, devendo atender, no mínimo, a disposição abaixo:
> a) as quartas-feiras destinadas à coordenação coletiva na unidade escolar;
> b) as terças-feiras e quintas-feiras destinadas à coordenação pedagógica individual na unidade escolar e formação continuada;
> c) as segundas-feiras e sextas-feiras destinadas à coordenação pedagógica individual, podendo ser realizada fora do ambiente da unidade escolar.
> 3.1 a Coordenação Regional de Ensino, bem como qualquer órgão vinculado à Secretaria de Estado de Educação poderão convocar, em caráter excepcional, para coordenação coletiva, em qualquer dia da semana, por interesse da administração

A determinação indicada na portaria nº 27 garante a realização da formação continuada nesse espaço-tempo, oportunizando ainda momentos para refletir as práticas pedagógicas no sentido de oferecer ensino que atenda as necessidades educacionais da atualidade.

Para Gatti (1996, p.44) em decorrência dessa necessidade envolvendo as demandas das constantes transformações sociais, a formação do professor ainda parece frágil não sendo suficiente para enfrentar as diversas situações da escola e do dia-a-dia da sala de aula. Existe uma crise na formação do professor:

> [...] uma crise de finalidade formativa e de metodologia para desenvolver essa formação, restabelecendo a relação de comunicação e de trabalho com as instancias externas nas quais vêm sendo criticadas em função do atendimento insuficiente às necessidades sociais. Os problemas vão além da área pedagógica, em razão de questões de cultura geral, da falta de informações sobre o conhecimento e do conteúdo das disciplinas escolares. O conhecimento parece estar sendo considerado numa perspectiva fragmentada, descontextualizada, estática, e não como um processo em construção.

As mudanças devem acontecer no espaço tempo de coordenação pedagógica, local no qual são apresentados os mais diversos e complexos problemas de aprendizagem ou de construção de conhecimento. O momento histórico que propicia a reflexão e o desafio, exigindo do professor outra mentalidade apontando outros fazeres pedagógicos, diante das mudanças educacionais e sociais.

Nesse sentido Nadal (2004, p. 21) afirma que:

> [...] é grande o desafio dos professores na atualidade, pois possuem de um lado uma cultura profissional de referência ainda nos moldes conservadores e se confrontam, ao mesmo tempo, com uma sociedade e um grupo de discentes cujas características põem em cheque esta cultura, gerando nos professores insegurança e medo, ou ainda, apatia e continuidade de processos de isolamentos.

Encontra-se esse cenário nas escolas, no qual alguns professores se isolam em sua prática confortável, dando-lhe uma sensação de segurança, sem arriscar no que lhe parece desconhecido, resistindo às mudanças necessárias para garantir o sucesso escolar dos seus interlocutores. Assim deixam de oportunizar a construção de conhecimento voltada para uma produção que desenvolva a autonomia do indivíduo em formação.

Diante da necessidade de aprimorar a prática pedagógica Perez Gómes (2001, p. 165), afirma que:

> [...] a cultura docente é um fator importante a ser considerado em todo processo de inovação, pois a mudança e a melhora da prática não requer apenas a compreensão intelectual dos agentes envolvidos, mas, fundamentalmente, sua vontade decidida de transformar as condições que constituem a cultura herdada.

Nesse sentido, entende-se a cultura profissional em processo, que caminha e contribui na formação do professor que a escola precisa, para dar conta dos avanços sociais, isso implica também na identidade e na formação continuada do profissional.

Concordando com essa ideia Nóvoa (1991, p. 30) alerta:

> A formação continuada deve estar articulada com a formação profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade de os programas de formação se estruturem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

Para garantir que a escola se torne um espaço significativo de formação é importante que a prática pedagógica seja reflexiva, buscando identificar os problemas e resolvê-los, isso deve ser uma prática coletiva construída por toda a equipe da escola, garantindo que a iniciativa se articule com o dia-a-dia escolar e não seja necessário deslocar o professor para outros espaços de formação.

Delors (1998, p.90) aponta “a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda a vida, fundamentada nos quatro pilares, que são concomitantemente, pilares do conhecimento e da formação continuada.” São eles:

> [...] aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos de compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.

Mediante o contexto apresentado fica definido como problema a ser investigado: como incentivar a formação continuada dos professores da rede pública do Distrito Federal, no tempo espaço da coordenação coletiva?

Desta forma torna-se objetivo geral:

- Compreender como os professores percebem a formação continuada que lhes é proposta pela rede pública do Distrito Federal, no espaço-tempo da coordenação coletiva.

Na intenção de obter informações que possam elucidar o problema dessa pesquisa há que se definir como objetivos específicos:

- buscar mecanismos para incentivar a participação dos professores nos momentos de formação continuada;
- investigar como está sendo utilizado o espaço tempo das coordenações coletivas para a formação continuada dos docentes;
- investigar o que deseja os professores para a sua formação continuada.

Na intenção de compreender o contexto investigado tornou-se necessário interagir com a realidade questionada, para tanto há que se definir o meio para conhecê-la.

1 – METODOLOGIA

A definição do caminho para conduzir a investigação necessita ser planejada pensando nos objetivos propostos e o meio de buscar compreendê-los, para tanto inicio revendo minha história e sua relação com a educação.

1.1. A Trajetória Profissional

Diante das atuais exigências sociais, a globalização, e os avanços tecnológicos, surgem a necessidade de o profissional preparar-se para todas essas transformações, a formação continuada busca aproximar as práticas e embasamentos teóricos nos espaços educacionais.

Para que a escola se torne um espaço significativo de formação é necessário refletir sobre as práticas, identificar problemas juntamente com os pares e coordenadores pedagógicos. Situações estas que demandam discussões na intenção de compreender o contexto em que ocorrem.

A discussão sobre a formação remeteu-me aos meus primeiros anos da profissão por mim escolhida, inicialmente por falta de opção, pois, no interior de Minas Gerais eram poucas as oportunidades de estudo, então cursei o magistério devido a questões financeiras. Conclui o magistério em 1984, e em 1996 fui admitida por concurso público, assumindo o cargo de professora-dinamizadora, na extinta Creche Ação Social Nossa Senhora de Fátima (ASNSF), conveniada com a Secretaria de Estado de Educação de Educação do Distrito Federal. Esta creche oferecia Educação Infantil, na época chamada de pré-escola, e recebia os alunos da rede pública no contra turno para reforço escolar, posteriormente foi extinto o reforço e instituído o berçário, atendendo crianças de seis meses a seis anos. Após os seis anos, os alunos eram encaminhados para as escolas públicas de ensino regular mais próximas.

Nessa época, o professor-dinamizador entrava na sala para o professor regente cumprir a carga horária de oito horas, destinada a coordenação, com

objetivo de preparar atividades, elaborar avaliações, cursos, entre outros fazeres pedagógicos. Como professora-dinamizadora também tinha quatro horas para preparar as aulas de dinamização, para as turmas de maternal “I” (quatro anos), maternal “II” (cinco anos) e pré-escola (seis anos). Até então atuava somente com 20 horas semanais. Após três anos, surgiu a oportunidade de estender a carga horária para 40 horas semanais em outra escola da rede, Escola Classe 57 de Ceilândia, nessa escola atuei por dois anos, tive uma experiência diferente em regência, contava com quatro horas para coordenação, tinha coordenadora pedagógica, mas nessa época o papel do coordenador não era bem definido, tendo pouco a oferecer aos professores em regência. Após dois anos pude optar pela escola Creche ASNSF, nos dois turnos agora com regência em duas turmas, e oito horas para coordenação.

A creche contava com uma coordenadora pedagógica, que pouco contribuiu com os aspectos pedagógicos. Onze anos se passaram e fui adquirindo experiência em sala, nos cursos oferecidos pela então Fundação Educacional do Distrito Federal, EAPE e pela ASNSF, que oferecia cursos rápidos dentro e fora da instituição. Tive a oportunidade nesses anos de participar da construção do PPP da Instituição, que a cada ano era avaliado e reformulado coletivamente. Acontecia também avaliação Institucional semestralmente com todos os segmentos. Permaneci nessa instituição até a sua extinção, em meados do ano de 2007. Os professores foram devolvidos a regional e lotados em outras escolas.

No período entre 2003 a 2005, foi oferecido o curso superior para os professores em regência, Professor nota 10, no qual cursei Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, por meio de um convênio entre o Centro Universitário de Brasília e a Secretaria de Estado do Distrito Federal. O curso foi muito importante para a minha carreira abrindo horizontes, e foi realizado como formação continuada em serviço.

A formação oportuniza novas aprendizagens, nesse sentido Imbernón (2006, p.59 *apud*. Fernandes 2007, p. 65) comenta que:

> [...] descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa.

Nessa perspectiva, a formação superior trouxe ganhos valiosos na minha vida acadêmica, e muitas mudanças no sentido profissional, possibilitando reflexões sobre a minha prática pedagógica.

Em junho de 2007 fui lotada na Escola Classe 18 de Ceilândia, permaneci por 4 anos, sendo dois anos em regência e dois anos na coordenação pedagógica, foi minha primeira experiência como coordenadora pedagógica, até entrar em concurso de remoção externa em 2012 para DRE do Núcleo Bandeirante- DF, fui lotada na escola Classe 02 do Riacho Fundo ll - DF. O ano de 2012 foi muito marcante, pois surgiu a oportunidade de realizar o curso de especialização em coordenação pedagógica. O curso contribuiu de forma bastante relevante para a formação acadêmica, promovendo transformações nas ações pedagógicas na visão do coordenador.

A escola em que atuo como Coordenadora Pedagógica atende estudantes no Ensino Fundamental anos iniciais do 1º ao 3º ano, diurno, atende a comunidade local, a qual apresenta alta rotatividade, dificultando a aprendizagem das crianças, principalmente do BIA, modalidade oferecida no ano de 2012.

Durante o ano de 2012, atuando como coordenadora pedagógica, observei a necessidade de refletir sobre as práticas educativas na escola, sendo o espaço de troca de experiência, deve-se dar oportunidade de ampliar o conhecimento dos docentes, por meio da formação continuada tornando a escola lócus de formação, uma vez que, de acordo com a Portaria nº 27, fevereiro de 2012, as reuniões pedagógicas coletivas devem ocorrer às quartas-feiras, e este momento deve ter seu espaço tempo destinado a momentos de planejamento e formação continuada, e é nesse espaço que a pesquisa se consolida. Na intenção de oportunizar a melhoria da qualidade da educação**.** No entanto, conforme dados sobre a avaliação da aprendizagem ocorrida durante as coordenações coletivas, os índices de retenção e defasagem na alfabetização apresentados são preocupantes e devem ser melhorados.

1.2. As Interlocutoras da Pesquisa

Para a realização da presente pesquisa contou com a participação de, duas coordenadoras, ambas atuaram nesse cargo no ano de 2012 e três professoras regentes em turmas de alfabetização, 1º, 2º e 3º ano, com mais. Para resguardar o sigilo das interlocutoras dessa pesquisa, serão utilizados nomes fictícios. As interlocutoras todas do sexo feminino, com mais de 8 anos de carreira na rede de ensino público do DF. Responderam ao questionário com as devidas orientações. A elaboração das perguntas foi direcionada para ajudar na coleta de dados de acordo com os objetivos elaborados.

1.3. Sobre a Pesquisa Qualitativa

A investigação do contexto em que as situações ocorrerem demanda uma pesquisa pautada na abordagem qualitativa. Nessa perspectiva, faz-se necessário buscar fundamentação em estudos sobre o instrumento para coleta de dados. Sobre a pesquisa qualitativa Portela (2004, p. 2) explica:

> Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito. [...] os dados analisados são não métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo sujeito e o objeto de suas pesquisas.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa se enquadra nas expectativas da presente pesquisa, com a intenção de elucidar o que propõe os objetivos elaborados anteriormente.

Optou-se em utilizar como instrumento de coleta de dados o questionário. De acordo com Moroz e Gianfaldoni (2006, p.78) “O questionário é um instrumento de coleta de dados com questões a serem respondidas por escrito sem intervenção direta do pesquisador.” De acordo com as autoras o instrumento garante ao participante maior liberdade para expressar seus pensamentos e impressões sobre o tema abordado, podendo responder sem a intervenção do pesquisador.

Cervo (2007, p. 2) atesta que “o questionário é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com mais exatidão o que se deseja.” Isso se deve pela fácil acessibilidade ao instrumento. O autor acrescenta que o questionário apresenta um conjunto de questões, todas relacionadas com o problema central. Ainda de acordo com o autor, “o uso de perguntas abertas permite obter respostas livres [...] já as perguntas fechadas permitem obter respostas mais precisas”. (id. p.2). Para a coleta de dados dessa pesquisa optou-se por utilizar os dois tipos de perguntas aberta e fechada.

1.4 - A Escola Pesquisada

Buscando compreender como incentivar a formação continuada dos professores da rede pública do Distrito Federal, no tempo espaço da coordenação coletiva, a pesquisa será realizada com um coordenador, duas professoras do 3º ano do bloco inicial de alfabetização (BIA).

Nesse contexto, torna-se imprescindível conhecer a realidade da instituição a ser investigada. Escola Classe 02 do Riacho Fundo ll- DF, da Coordenação Regional de Educação do Núcleo Bandeirante-DF. Está situada na QN 14 conjunto “D” lote “A”- DF, DODF de 02 de janeiro de 2007, pagina 33. Portaria 453, de 29/02/2006 entrando em funcionamento em 08/01/2007 com confirmação de matrículas em 12/02/2007 e início das aulas, data em que recebeu alunos advindos da Escola Classe 02 do Riacho Fundo l, do Centro de Ensino Infantil, IDHAB e QC- DF.

A comunidade local, uma vez que esta é formada por cooperativas e lotes de assentamentos do governo do DF, veio um grande número de moradores transferidos de outras localidades, havendo a necessidade de se construir uma nova escola para recebê-los.

A escola dispõe de 13 salas de aula, cozinha com dispensa, sala de supervisão, sala de direção, secretaria, sala de apoio administrativo, sala de coordenação, sala de professores, sala de leitura, depósito, sala de recursos, sala do SOE, sala da SEAA, sala para laboratório de informática, almoxarifado, mecanografia, copa, banheiros para os professores (as), banheiros para os alunos (as), sala de servidores, banheiros para servidores, área de serviço,

área para canteiro, estacionamento, pátio coberto e descoberto, guarita, área para recreação e lazer, e quadra coberta.

Compõem o quadro de pessoal entre efetivos da SEEDF, contrato temporário, monitores e terceirizados: sendo: 04 membros da direção, 01 orientador educacional, 01 pedagoga, 04 coordenadores, 26 professores regentes, 04 merendeiras terceirizadas, 02 porteiros, 04 agentes de vigilância terceirizados, 03 apoios técnicos, 01 monitor de ensino especial, 02 professores de sala de recursos, 02 monitores bolsistas do projeto integral, 02 professores readaptados, 01 professora com limitação de atividades, 01 professora de LTS aguardando aposentadoria, 03 servidoras readaptadas auxiliares de limpeza, 07 funcionários de serviços gerais terceirizados, 01 coordenadora do CRA, 01 professora do CID de vôlei, 01 servidora copa e cozinha de LTS por determinação judicial.

A escola oferece ensino regular do 1º ao 3º ano, diurno, atende a comunidade local, a qual apresenta alta rotatividade, dificultando a aprendizagem das crianças, principalmente do BIA, modalidade oferecida no ano de 2012. A comunidade é extremamente carente e apresenta auto índice de criminalidade, desemprego e envolvimento de crianças/adolescentes com drogas.

O número de crianças com Necessidades Educacionais Especiais é bastante relevante. Tal número se justifica quando do surgimento da cidade um dos critérios utilizados para receber a doação do lote às famílias que tinham portadores de necessidades especiais.

Para o desenvolvimento desse trabalho a primeira parte abordou o Sistema Educacional no DF - Escola Classe 02 do Riacho Fundo ll, da Secretaria Regional de Educação do Núcleo Bandeirante - DF, pesquisando o trajeto da educação até os dias de hoje. Em sequência, foi elaborado o referencial teórico sobre os processos de concepção, bem como o papel da equipe gestora em promover o envolvimento do corpo docente nestes processos.

2 - A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A Coordenação Pedagógica como acontece hoje, trilhou um longo caminho de transformações e conquistas.

De acordo com Fernandes (2007), a organização pedagógica da rede pública, em 1969, de acordo com o documento “O Ensino Primário no Distrito Federal” (Rocha, 1969). Nessa época, o coordenador pedagógico já tinha a função de garantir a qualidade do ensino, mas a concepção de qualidade era o controle das ações pedagógicas dos docentes. Fernandes (2007, p. 75) destaca que:

> [...] o trabalho de coordenação pedagógica era realizado pelos Orientadores de Ensino, professores lotados nas escolas e depois de um ano de estágio supervisionado é que realizavam a orientação diretamente aos professores.

De acordo com Rocha (1969, apud FERNANDES, 2007, p. 76) o horário complementar, destinava-se ao planejamento e avaliação na escola de atuação ou em outras escolas, quando acontecia as reuniões de estudo. No referido documento consta ações, incluindo a formação continuada:

> Ao lado da medida, desencadeamos o seguinte esquema de ação: pessoal- a) treinamento de professôres (sic) para a 1ª fase, em cursos especiais e em serviço; b) treinamento de orientadores e diretores para acompanhamento do trabalho e orientação aos professôres (sic). Essa orientação é feita semanalmente em 4 (quatro) horas do chamado horário complementar; c) Organização de uma equipe central para a supervisão do trabalho de 1ª fase, com professôres (sic) de reconhecida experiência no trabalho de alfabetização; d) estabelecimento experimental de equipes de professôres (sic) especializados em duas escolas em Taguatinga, para aulas de demonstração e descentralização do trabalho de supervisão da 1ª fase.

Segundo Fernandes (2007, p. 76) essas ações, ocorreram porque naquela época havia aqui no DF, pessoas com pouca experiência docente, em sua maioria jovens iniciando a carreira, apresentando como ponto positivo, a ausência de leigos na rede. Nessa época a formação continuada era pautada no treinamento, e no controle das ações pedagógicas.

Historicamente muitas mudanças ocorreram durante todo o percurso da educação vivenciada pelos professores atuantes na rede de ensino. De acordo com Fernandes (2007, p. 79)

> Desde 1979, aproximadamente, a coordenação pedagógica, com 32 horas semanais de regência e com 8 horas de coordenação foi implementada na rede como resultados de acordos coletivos entre o SINPRO e os governos. [...] 32 (Trinta e duas) horas semanais de regência de classe em duas turmas, e oito horas semanais de coordenação pedagógica. Os alunos cursavam uma jornada de quatro horas diárias de aula.

Ocorreram algumas mudanças na trajetória da coordenação pedagógica, no entanto, insuficientes, pois a formação acontecia principalmente nas Escolas de Aplicação e Centros de Alfabetização. Nesses espaços eram apresentadas aulas modelo, as quais, a aplicação seria estendida para toda a rede de ensino. No entanto os profissionais que nessas escolas trabalhavam contavam com bem mais que oito ou quatro horas de coordenação. Eles tinham vinte horas semanais, no entanto, não contemplava a reflexão sobre a aprendizagem das crianças, mas reforçava o uso das atividades prontas, não levando em consideração a aprendizagem de cada indivíduo.

Em 1995 o Governo Democrático e Popular instituiu a Escola Candanga. Segundo Lima (1999, p. 162) a Escola Candanga:

> [...] foi o projeto político pedagógico adotado pelo Governo do Distrito Federal, no período de 1995 a 1998. Seu processo de elaboração tem como ponto de partida o diagnóstico da rede de ensino do DF que consta do plano quadrienal de educação do Distrito Federal, 1995 – 1998 – no qual o governo assume a educação como prioridade máxima e estabelece como referência quatro diretrizes das políticas públicas da rede de ensino.

Nesse período a Escola Candanga trouxe mudanças significativas nas políticas públicas educacionais refletindo positivamente na área pedagógica e consequentemente nas condições de trabalho dos profissionais em educação.

Fernandes (2007, p. 83) considera esse período marcante para o ensino no DF, ao dizer que:

> [...] Essa estrutura ampliou-se gradativamente e funcionou tendo como bases teóricas os “Cadernos da Escola Candanga – Uma lição de cidadania” [...] os alunos desse nível e modalidade de ensino também ganharam em qualidade e em tempo de aula, que passou a ser de cinco horas diárias de atividade pedagógica.

Nesse sentido, a coordenação pedagógica passa a ser de 3 horas diárias, no turno contrário da regência, possibilitando mais tempo para estudos e preparação de atividades pedagógicas. A autora sinaliza, “outro ponto que merece destaque nesse período, retorno dos ciclos no lugar da seriação.”(id. p.84). Isto possibilita ao aluno um tempo maior para concluir o currículo para as séries de alfabetização. A autora destaca ainda que nesse período a ampliação não chegou a ser implantada em todas as escolas do Distrito Federal, mas apresentou o começo da grande mudança. A partir daí houve a expansão para todas as escolas do DF, o que oportunizou um novo olhar para a coordenação pedagógica, que passou de 4 ou 8 hora para 15 horas semanais.

A autora (id. p. 83) sinaliza alguns pressupostos para a ressignificação da coordenação pedagógica. “a) a Educação como um processo social e a escola como espaço de constituição de práticas coletivas; b) a ação pedagógica como prática transformadora e c) relação democrática comprometida com a cidadania, na escola”.

Nesse sentido de acordo com Cadernos da Escola Candanga (1996, *apud* FERNANDES 2007, p. 83) a coordenação pedagógica:

> [...] é concebida como um momento essencial de construção da ação coletiva, de reflexão e troca de conhecimentos que contribuam para a construção de uma prática pedagógica eficaz, e para a implementação de uma nova qualidade de ensino nas escolas públicas do Distrito Federal. (Cadernos da Escola Candanga).

Houve a ressignificação da coordenação pedagógica voltada para a discussão das práticas docentes voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido Mundim (2011, p.33) destaca em sua pesquisa:

> [...] o espaço da coordenação pedagógica torna-se cada vez mais um espaço de discussão e de planejamento das ações conjuntas. É nesse espaço que busca-se a investigação coletiva da realidade, a socialização das informações e a permanente avaliação ocorrida na escola.

A mudança de concepção, sobre o ensino e aprendizagem no espaço tempo de coordenação pedagógica começa a se formar, bem como a organização do trabalho pedagógico na coletividade, sendo planejado, executado e avaliado por seus atores.

No entanto, essa concepção pedagógica não perdurou por muito tempo, devido à instabilidade das políticas públicas praticadas a cada troca de governo. Em 1999 há uma ruptura desse processo de transformação, causado pela descontinuidade dos programas dos governos anteriores. Acontece então, o fim da progressão continuada, consequentemente volta o modelo de educação seriada. A jornada ampliada foi estendida para toda a rede de ensino do Distrito Federal, sem a menor preparação dos docentes para essa mudança. (FERNANDES 2007).

Em sua pesquisa Mundim (2011, p. 34) declara que vivenciou esse momento, no qual "houve certa estagnação no que diz respeito à reflexão, ao diálogo, ao trabalho coletivo e à explicitação das diretrizes operacionais assumidas coletivamente."

Mundim (2011, p. 35) constata em sua pesquisa que os docentes e coordenadores estavam descontentes relatado por uma coordenadora. "Foi um transtorno, acharam que era imposto, tinham dificuldades, não existiam pessoas para promover estudos (formação continuada)". A autora ainda ressalta que "a falta de uma política de formação destinada aos coordenadores pedagógicos impossibilita a interlocução permanente entre professores regentes e coordenadores, bem como um maior comprometimento com a melhoria do trabalho pedagógico da escola".

Diante disso, pode-se dizer que, somente lançar diretrizes operacionais, sem uma preparação para as mudanças não bastam, para que haja uma interação entre o entendimento das funções do coordenador, ou sobre suas competências diante da formação continuada dos docentes, mas, há a necessidade de promover um espaço para discussão dos problemas enfrentados pelos docentes, suas inquietudes sobre a aprendizagem dos alunos e sua prática pedagógica fundamentada em estudos e pesquisas, deixando de lado a prática do senso comum.

Em 2005 a Secretaria de Estado de Educação iniciou a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos. Com a promulgação da Lei nº 3.483, de 25 de novembro de 2004. O Distrito Federal foi pioneiro na ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, iniciando pela Coordenação Regional de

Ceilândia, posteriormente estendida gradativamente para as demais Coordenações Regionais de Ensino do DF.

Tolentino (2007) destaca que outros Estados além do DF, motivados pelas discussões, foram mudando a organização do ensino, de series para ciclos. Mainardes (*apud* TOLENTINO, 2007, p. 45) apresenta os estados que implementaram o sistema de ciclos:

> [...] a organização do ensino pautado nesse novo ideário, em seus sistemas, no período entre 1968 e 1984. O Estado de São Paulo implantou os ciclos, designando-os de Organização em Níveis. Santa Catarina o fez, implantando o Sistema de Avanços Progressivos, e o Rio de Janeiro implantou o Bloco Único. Barreto e Mitrulis (2001) apresentaram mais dois Estados que adotaram essa perspectiva educacional, nessa mesma época: Pernambuco e Minas Gerais.

As mudanças ocorreram motivadas pelas discussões, centradas nos índices de repetência e evasão que aconteciam em todo o país.

2.1- Formação Continuada na Coordenação Pedagógica

A formação continuada pode contribuir para melhorar a qualidade do ensino desde que considere como foco a construção do ser cidadão. Nesse intuito há uma busca pela educação fundamentada nos quatro pilares do conhecimento: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.” (Delors,1998, p. 101). Conforme consta no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

Para enfrentar os desafios da educação, é necessário buscar novos objetivos, os quais garantem a todos desenvolver um potencial criativo. Os quatro pilares da educação “não se apoiam, exclusivamente, numa fase da vida ou num único lugar.” (idem, p.101a). Seria necessário pensar em um “ambiente educativo em constante ampliação.” Isso naturalmente implica em reformas educativas e novas políticas pedagógicas.

Nesse sentido, a educação inicial não basta para a vida toda, pois a revolução tecnológica, gerada pela globalização exige dos profissionais especialmente os da educação uma formação permanente, e que esta seja voltada para a sociedade moderna. Delors (1998 p. 105) afirma: “A educação

ao longo de toda a vida torna-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa."

Cada vez mais se percebe a necessidade da formação contínua e ao longo da vida, numa perspectiva de acompanhar o constante desenvolvimento tecnológico.

Destro (1995, p. 24) apresenta alguns exemplos de formação :

> Nas sociedades contemporâneas, há algum tempo, encontramos diferentes exemplos de educação continuada, ou como uma forma de preencher as lacunas deixadas pelo sistema escolar, ou como uma atividade fundamental para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. As mudanças socioeconômicas [...] forçaram uma transformação no estilo de vida e nas concepções sociais gerando uma crise que oportunizou duas atitudes: uma, de acomodação decorrente do fechamento pessoal quanto a aceitação da nova realidade; outra, decorrente da constatação de sermos incompletos e da necessidade de sermos "eternos aprendizes".

Baseado nas mudanças que constantemente acontece na educação, e na necessidade, seja de preencher lacunas, seja para desenvolver o indivíduo pleno, pela crescente transformação da sociedade, essa formação continuada é necessária e inevitável. Delors (1998 p. 159 -160) aponta os programas de formação continuada voltados para a qualidade do ensino dizendo que devem ser desenvolvidos:

> [...] de modo a que cada professor possa recorrer a eles, frequentemente, especialmente através de tecnologias de comunicação adequadas. [...] De uma maneira geral, a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela formação inicial.

A formação continuada do docente é fundamental, para dar conta da nova geração, a qual exige do professor novas formas de ensinar. Na perspectiva de que os alunos já não são mais os mesmos mencionado por Sobrinho (2005, p.1.). Nessa direção Sacristán (2005 *apud* Sobrinho 2005, p. 1) sinaliza essas transformações quando afirma que "o mundo mudou, os alunos também. Teremos de alterar nossas representações do mundo e do aluno". Complementa Costa (apud Sobrinho 2005, p. 3) "já é tempo de nos darmos conta de que o mundo mudou muito também". Diante disso os profissionais de educação não podem continuar com práticas do século

passado, havendo então, de garantir nessa formação continuada as mudanças de posturas pedagógicas com embasamentos teóricos, por meio de estudos, para acompanhar a avalanche de novas informações. O que pode ser consolidado por meio da formação:

Nesse sentido Veiga (1998, p. 101 e 102) sinaliza que esse espaço deve ser a escola:

> Para que a escola seja esse lugar, esse tempo e esse contexto, e para que os professores na escola sejam autênticos profissionais do desenvolvimento humano, é preciso que a escola seja, primeiro que tudo, um centro de formação para todos os que nela convivem, incluindo os professores, e que esteja organizada para nela se viver em conjunto um projecto: projecto (sic) de formação.

Ao oportunizar a formação no espaço da escola torna-se possível também a troca de experiência e a reflexão das ações pedagógicas favorecendo o trabalho coletivo sem se deslocarem para outros espaços. Nesse sentido Nóvoa (1992 p.30) alerta:

> A formação continuada deve estar articulada com a formação profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

É nesse espaço que o professor se identifica, pois está com seus pares, e podem juntos, encontrar caminhos nos estudos voltados para a teoria/prática pedagógica. Nessa direção Veiga (1998, p. 119) acredita que:

> [...] se a formação continuada for uma formação verdadeiramente profissional, alicerçada na co-responsabilidade, na colegibilidade, na capacidade e no poder dos professores de cada uma das escolas, instituídos em grupos de reflexão do tipo círculos de estudos e organizados em torno de projectos (sic) de formação-ação-investigação, então a reforma poderá vir a transformar a caduca escola, a ser inovada.

Nesse contexto, o professor é o principal ator dessa formação, o qual, junto com seus pares, constrói esse espaço de formação continuada – ação – investigação, para garantir a qualidade no ensino. Vasconcellos (2007, p. 123) declara que:

> A escola não pode ser vista apenas como local de trabalho; deve ser ao mesmo tempo espaço de formação. É preciso investir prioritariamente na formação permanente e em serviço do professor, para que possa ter melhor compreensão do processo educacional, postura e métodos de trabalho mais apropriados. O trabalho coletivo constante é uma estratégia decisiva para isto.

Vale ressaltar, que o professor deve tomar consciência da importância dos princípios éticos, relacionados à sua prática pedagógica, pois se não houver mudança nesse sentido, a formação não surtirá efeito, o espaço da coordenação pedagógica é essencial e favorável para a formação de qualidade. É nesse espaço que o processo de aprendizagem acontece, iniciando na produção coletiva.

Nóvoa (1992), citado na Proposta pedagógica do BIA (2006 p.39) destaca as discussões referentes às políticas públicas, para formação continuada dos docentes.

> A formação de professores vem assumindo posição de destaque, nas discussões relativas às políticas públicas, destaque esse que pode ser constatado tanto na política de formação docente, bem como nas investigações e publicações da área e nos debates acerca da formação inicial e continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas, desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar.

A formação não deve ser vista como complemento para compensar fragilidades teórico-metodológicas, mas deve ser articulada com a práxis pedagógica, oportunizando reflexão crítica da atuação docente.

A concepção de formação dos professores, apresentada nas Diretrizes Pedagógicas para o BIA (2012 p.53) aponta o investimento na formação do professor, voltada para a trajetória do profissional, de forma a refletir sobre o ensino e a aprendizagem, visando renovação das práticas.

As Diretrizes Pedagógicas (2012, p.53) aponta que:

> Os bons educadores são aqueles que fazem a turma aprender e que não param de estudar. Para tantos desafios, na SEDF conta-se com uma estrutura de apoio pedagógico para subsidiar sua formação continuada: Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE; as coordenações pedagógicas individuais e coletivas; e os Centros de Referencia em Alfabetização – CRA.

As possibilidades de aprimoramento, aperfeiçoamento e renovação das práticas pedagógicas, tem a intenção de que a formação docente seja mais eficaz para a educação do cidadão crítico inserido na sociedade. Para isso, o profissional da educação, tem que se posicionar criticamente diante das possibilidades de atuação em sala de aula, deixando para trás certos hábitos que não sustentam as necessidades da nova geração. Exigindo cada vez mais novas posturas e novas possibilidades de compreensão do mundo. O docente deve estar aberto a estas mudanças para dar conta da educação de seres pensantes e integrantes da sociedade atual.

2.2. Bloco Inicial de Alfabetização (BIA): breve histórico

O trabalho em sala de aula tem sido discutido relacionado à melhoria da qualidade assim como a mudança do modo de organizar o ensino, que tem sido pensada em ciclo, assim como o BIA.

A educação no Brasil caminha em busca de qualidade no ensino, mas nem sempre foi assim, tendo como referência o documento “Bloco Inicial de Alfabetização: O desafio da mudança- da Secretaria de Estado de Educação” (SEDF, 2009 ps. 19-21).

Inicialmente a educação era dominada pelos jesuítas durou cerca de 200 anos, até serem expulsos pelo Marques de Pombal. Durante a colonização a educação era privilégio de poucos, atendia basicamente a elite.

Com a Proclamação da Independência do Brasil, foi outorgada a primeira Constituição Brasileira, que preconiza, no art. 179, “A instrução primária é garantida a todos os cidadãos”. Esse preceito constitucional até a proclamação da República quase nada foi feito pela educação (id, p.19)

Com a Proclamação da República deu-se início a uma organização escolar com influência da filosofia positivista, chamada de “A Reforma de Benjamin Constant” que apresentava como princípios orientadores “liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária” (id, p 19).

Após a Primeira Guerra Mundial, houve a reforma do ensino em âmbito estadual que formou educadores como: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, entre outros, nesse período tentaram sem êxito implantar a Escola Nova. (Id, p. 20).

Com a revolução industrial, surge a necessidade de mão de obra especializada, acarretando investimentos na educação e a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, sancionou decretos referentes a organização do ensino secundário e universidades brasileiras.

Em 1942 acontece a regulamentação de ensino com a reforma Capanema, intituladas “Leis Orgânicas do Ensino”. Nesse período, o ensino foi composto por cinco anos de curso primário, quatro anos de curso ginasial e três anos de colegial, com dois cursos paralelos, o clássico e o científico. (Id, p. 20).

Nos anos 60, foi promulgada a Lei nº 4.024/61, fixando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 1964 com o golpe militar as reformas educacionais foram deixadas de lado. Para erradicar o analfabetismo foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização- Mobral, lançando mão do Método Paulo Freire. Durante o período militar foi promulgada a Lei nº 5.692, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, educação voltada para a profissionalização.

Houve a reorganização escolar com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, N° 9.394/96, que rege o sistema de educação brasileira, com algumas alterações nos artigos: 6º,30,32,87, instituindo a obrigatoriedade escolar para crianças de 6 anos de idade, e o ensino fundamental de nove anos, culminando com a proposta pedagógica do BIA, sendo o Distrito Federal pioneiro nessa empreitada.

Consta nas Diretrizes Pedagógicas do BIA (2012, p.8), que concomitante à promulgação da Lei nº 3.483 de 25 de novembro de 2004, o Distrito Federal deu início a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos na Rede Pública nas unidades escolares vinculadas a Coordenação Regional de Ceilândia, e foi implementada gradativamente nas demais regiões administrativas até o ano de

2008. Em 2009 todas as 14 Coordenações Regionais de Ensino já haviam implementado o 1º ano, e os anos seguintes sucessivamente.

Dessa forma, para a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos foi elaborado um documento de acordo com os princípios metodológicos da Proposta do BIA de 2006, contou com aprovação do Conselho de Educação do Distrito Federal por meio do parecer nº 212/2006 e instituída pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal- SEDF, portaria nº 4, no dia 12/01/2007. Consta ainda a participação dos professores da Rede pública de ensino na construção da proposta inicial do BIA

Tabela de implementação do ensino Fundamental de 9 anos no DF

ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS									
CRE	**1º ANO**	**2º ANO**	**3º ANO**	**4º ANO**	**5º ANO**	**6º ANO**	**7º ANO**	**8º ANO**	**9º ANO**
Ceilândia	2005	2006	2007	2008	2009	2010	20011	2012	2013
Taguatinga	2006	2007	2008	2009	2010	20011	2012	2013	2014
Brazlândia Guará Samambaia	2007	2008	2009	2010	20011	2012	2013	2014	2015
Demais CRE	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016

A tabela acima apresenta a ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos, em conformidade com a legislação vigente, em todo o Distrito Federal,

devendo estar completamente implementado até 2016, com objetivo de oferecer uma unidade escolar igualitária visando melhoria na educação.

Diante dessa realidade, é ressaltado na Orientação nº 01/2004 havendo a necessidade de “revisão das práticas pedagógicas e de um cuidado especial em relação aos anos iniciais do ensino fundamental”, evidenciando a concepção de aprendizagem com ênfase na alfabetização, letramento e ludicidade.

2.3. Proposta Pedagógica do BIA

O Ministério da Educação lança em 2006 o “Todos Pela Educação” e para alcançar o objetivo, foram definidas cinco metas específicas a serem alcançadas até setembro de 2022, citadas no documento da SEEDF (2009, p.35)

> (...) meta 1, “Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola”, é o primeiro passo para uma educação de qualidade, pois, para que aprenda, o aluno precisa estar matriculado e freqüentando (sic) a escola; a Meta 2, “Toda criança plenamente alfabetizada até os oito anos”, preconiza, além da criança na escola, a necessidade de que ela (criança) esteja apta a ler e escrever corretamente, o que permitirá que aprenda para a vida toda e a Meta 3, “Todo aluno com aprendizado adequado à sua série”, pois, apenas, quando o aluno está matriculado e frequentando (sic) a série ou ano escolar compatível com sua idade cronológica é que pode dizer que existe educação de qualidade.

O BIA concretiza a reestruturação do ensino fundamental para nove anos no Distrito Federal e apresenta os seguintes princípios (idem, 2009).

> (...) “Enturmação por idade”, “Formação continuada dos Professores”, “Trabalho coletivo com reagrupamento”, “Trabalho com projeto interventivo”, “As quatro práticas de alfabetização” e “Avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem”, que se constituem elementos imprescindíveis e que devem ser observados por todos os envolvidos nesse processo de construção (versão revista 2006, p. 35).

Tendo em vista os princípios que estrutura o BIA, vale ressaltar, que a escola deve se organizar no sentido de promover a progressão continuada, garantindo a formação integral dos estudantes, respeitando a historia de cada sujeito.

Para garantir o processo de formação integral dos estudantes, pensou-se na organização do espaço físico, para atender as expectativas de aprendizagem do BIA, foram contempladas as teorias de Piaget (1995), de Vigótisky (1984, 1998) e de Wallon (1989), os autores entendem o desenvolvimento infantil em constante formação.

Freitas (2004 *apud* SEEDF, 2009 p.37) indica a importância da organização dos tempos e espaços da escola, para as diferentes aprendizagens no processo de aquisição de conhecimentos.

> (...) se submetemos os diferentes ritmos dos alunos a um único tempo de aprendizagem, produziremos a diferenciação dos desempenhos dos alunos. Cada um caminhará a seu ritmo dentro de um mesmo tempo único, logo, uns dominam tudo e outros, menos. Caso se queira unificar desempenhos (nível elevado de domínio para todos) há que se diversificar o tempo de aprendizagem. Para tal é preciso permitir que cada um avance a seu ritmo usando todo o tempo que seja necessário.

Esse tempo flexível para aquisição das competências necessárias para construir o desenvolvimento integral do aluno, sujeito do processo, garantindo experiências de aprendizagem eficaz e prazerosa, devendo ocorrer no período de três anos.

A Formação continuada dos professores do BIA, é um dos princípios teórico-metodológico, que norteiam as ações durante sua implementação. Nessa perspectiva, o docente passa por um processo de desenvolvimento profissional reflexivo com o propósito de aprimorar sua prática pedagógica, isso “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim, por meio do trabalho de reflexividade crítica sobre suas práticas e da (re) construção permanente de uma identidade profissional”. (NÓVOA, 1992, p.25). O contexto apresentado pela proposta do BIA requer especialmente planejamento baseado na ação-reflexão-ação. O espaço-tempo de coordenação pedagógica favorece reflexão de ações voltadas exclusivamente para promover melhorias na qualidade do ensino, trazendo ganhos significativos na aprendizagem no tempo certo.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados se deu após a transcrição dos questionários, de acordo com Moroz e Gianfaldoni (2006 p.85) “Tornar os dados inteligíveis significa organizá-los de forma a propor uma explicação adequada àquilo que se quer nvestigar”. Por meio da análise dos dados o pesquisador tem uma visão real dos resultados obtidos, os quais serão analisados minuciosamente.

As informações reveladas na pesquisa apontam para a necessidade de se valorizar a formação continuada, privilegiando o espaço tempo da coordenação pedagógica.

Para identificar as participantes foram usados nomes fictícios, Camila e Renata referindo-se às coordenadoras e Rita, Alba e Rosana para as professoras.

As respostas das coordenadoras revelaram a preparação que possuem para atuarem nessa função, uma vez que demonstraram conhecimento sobre a necessidade de proporcionar, aos professores, momentos de reflexão sobre suas ações pedagógicas e a importância da formação no espaço tempo de coordenação pedagógica.

As respostas das coordenadoras apresentam uma concepção sobre coordenação pedagógica e a formação continuada (ITEM 1 do ANEXO A) se assemelham quando ambas evidenciam compreenderem a concepção de coordenação pedagógica como “*espaço de preparação e reflexão com seus pares*”. Camila apontou que formação “*deve ser constante e indispensável a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem,*” enquanto Renata a identificou como “*meio de preencher lacunas na vida profissional do docente, socializar, pautar metodologias de avaliação de forma coletiva*”.

As coordenadoras apresentam uma concepção sobre coordenação pedagógica como espaço e tempo para organização do trabalho pedagógico e de formação continuada como *“forma de atualizar os conhecimentos pela pesquisa, sendo a formação indispensável ao docente para se formar e buscar novas informações relevantes aos conhecimentos adquiridos”* o que se confirma nas palavras de Vasconcellos (2007, p. 122), ao dizer que:

> A tarefa do professor é exatamente importante e complexa: deve estar preparado para exercê-la [...] considerando que a prática é dinâmica e aberta, e que o professor não se propõe a realizar uma atividade mecânica e repetitiva, deve estar constantemente se qualificando para exercê-la.

Desse modo podemos observar que o espaço de coordenação pedagógica apresentava uma configuração semelhante (para as participantes ITEM 3 do ANEXO A), *"esse espaço necessita de estruturação, com planejamento para delinear o processo pedagógic*o". As participantes demonstram que gostariam "*que o espaço de coordenação pedagógica fosse totalmente voltado para a necessidade dos estudantes com a participação coletiva do grupo de professores*" (ITEM 4 do ANEXO A). Quanto a realidade apresentada pelos professores nas formações ocorridas no ano de 2012 (ITEM 5 do ANEXO A) ambas concordam "*que os docentes demonstram pouco interesse e pouca disponibilidade para participar das discussões levantadas durante as formações".*

Quanto a organização e o planejamento das coletivas semanais (ITEM 6 e 7 do ANEXO A) ambas concordaram que "*é realizado tendo como base as necessidades do grupo, que fomentam os debates com o coletivo, buscando fundamentação teórica, para transformar velhos hábitos que não estão surtindo efeito positivo na aprendizagem dos estudantes"*. E acrescentaram que o planejamento e a organização das reuniões pedagógicas coletivas "*é responsabilidade da supervisora, juntamente com as coordenadoras, com apoio da direção".*

As professoras coordenadoras participantes (ITEM 8 do ANEXO A) comentam ser relevante *"questionar os professores quando percebem a necessidade de mudança"*. Considerando que *"as mudanças sempre mexem com as estruturas, é necessário análise e reflexão com todo o grupo envolvido, direta e indiretamente nessas mudanças"*.

Mediante as colocações das colaboradoras pode-se considerar a importância dada ao planejamento e organização das reuniões coletivas o que denota Vasconcellos (2007, 116 grifos meus)

> Em cada realidade escolar há a necessidade de um novo aprendizado. **O coordenador vai se formando à medida que participa da reflexão sobre a prática, busca cursos, troca de experiência**, sendo que pode aprender o saber específico de cada disciplina nas relações que estabelece com os professores, da mesma forma que pode também dar sua contribuição na formação dos professores.

As coordenadoras participantes (ITEM 9 do ANEXO A) "*buscam promover a participação dos professores levando sempre questionamentos e novas propostas"*. Contudo, Renata encontra dificuldade *"em atingir o alvo certo, percebe que alguns professores não estão abertos para novas possibilidades de atuação diante dos problemas apresentados no cotidiano escolar"*. Nesse sentido, as professoras participantes dessa pesquisa, observam (ITEM 10 do ANEXO A) *"a necessidade de mudança das práticas pedagógicas na alfabetização, e possibilitam questionamentos que provocam discussão e reflexão sobre o fazer pedagógico dentro da realidade apresentada, tornando mais atraente o debate e possíveis ações".* Camila complementa ainda com sugestões, "*que auxiliam a prática integrada ao projeto da escola, apoia-se nas dificuldades relatadas pelos docentes*".

As coordenadoras apresentaram um quadro da realidade nas coordenações. Demonstraram estar conscientes diante da importância da formação continuada, e da necessidade de tornar esse espaço efetivo de discussão permanente, voltadas para o sucesso escolar, "[...] o isolamento favorece o desajuste do professor face às mudanças que vem ocorrendo na escola e na sociedade" (VASCONCELLOS, 2007, p. 120).

As professoras que atuaram no BIA responderam ao questionário com 9 questões que contribuíram para responder aos objetivos propostos nessa pesquisa. As interlocutoras responderam no (ITEM 1 do ANEXO B) como ocorrem as reuniões coletivas, dizendo que "*ocorrem nas quartas-feiras, dia destinado pela SEDF, para repasse de informes e estudos pertinentes à alfabetização".*

As respostas apresentadas (ITEM 2 do ANEXO B) sobre a importância que elas atribuem à formação continuada que acontece no espaço tempo das coordenações coletivas as professoras percebem a pertinência da formação nesse espaço, porém a professora Rita apontou ser *"muito relevante,*

especialmente para professoras que não tem muita experiência". A professora Alba reconhece a necessidade "*porém o tempo deveria ser mais otimizado, mais objetivo".* Rosana reconhece a importância desse espaço para formação "*pois é um espaço para nossa formação*".

O profissional em educação precisa conscientizar que: "mesmo quem saiu dos melhores centros universitários sabe que não domina tudo o que a atividade educativa exige, tendo necessidade de aprimoramento contínuo" (VASCONCELLOS, 2007, p. 123).

Quanto à participação nas formações na escola as professoras alegam que participam das formações e tem opiniões distintas(ITEM 3 do ANEXO B): Rita diz que: *"não me acrescenta muito, porque a minha prática ensina-me muito."* A professora Alba comenta que *"poderia acontecer também com profissionais conhecidos e experientes da CRE ou outras Regionais e sobre temas que os professores necessitassem rever , oficinas, seminários, etc".* Rosana acrescenta que as coordenações coletivas "*são uma forma de rever minha prática pedagógica e partilha de experiências".*

Gráfico I: Responsáveis pela escolha dos temas para formação

Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora[1]

[1] Todos os gráficos foram elaborados pela pesquisadora de acordo com as respostas das interlocutoras

O gráfico I representa como as participantes percebem a escolha dos temas para formação (ITEM 4 do ANEXO B), apenas uma das professoras percebe a participação dos professores, gestores, coordenadores, enquanto que as outras duas colaboradoras percebem apenas os gestores como responsável pela escolha dos temas de estudo.

Quanto a participação das interlocutoras na escolha de temas abordados nas reuniões coletivas (ITEM 5 do ANEXO B) Rita não apresenta interesse em participar das escolhas de temas para a formação. Alba sugere: *"oficinas de produção de texto, leitura de gêneros literários, análise dos níveis da psicogênese com atividades e troca de atividades dos nossos alunos para comparação", e* Rosana sugere "temas nos quais temos dificuldades em explanar". De acordo com as respostas dadas pelas coordenadoras isso já acontece e pode ser confirmado na resposta apresentada no (ITEM 6 ANEXO A) "*é realizado tendo como base as necessidades do grupo, que fomentam os debates com o coletivo, buscando fundamentação teórica, para transformar velhos hábitos que não estão surtindo efeito positivo na aprendizagem dos estudantes"*.

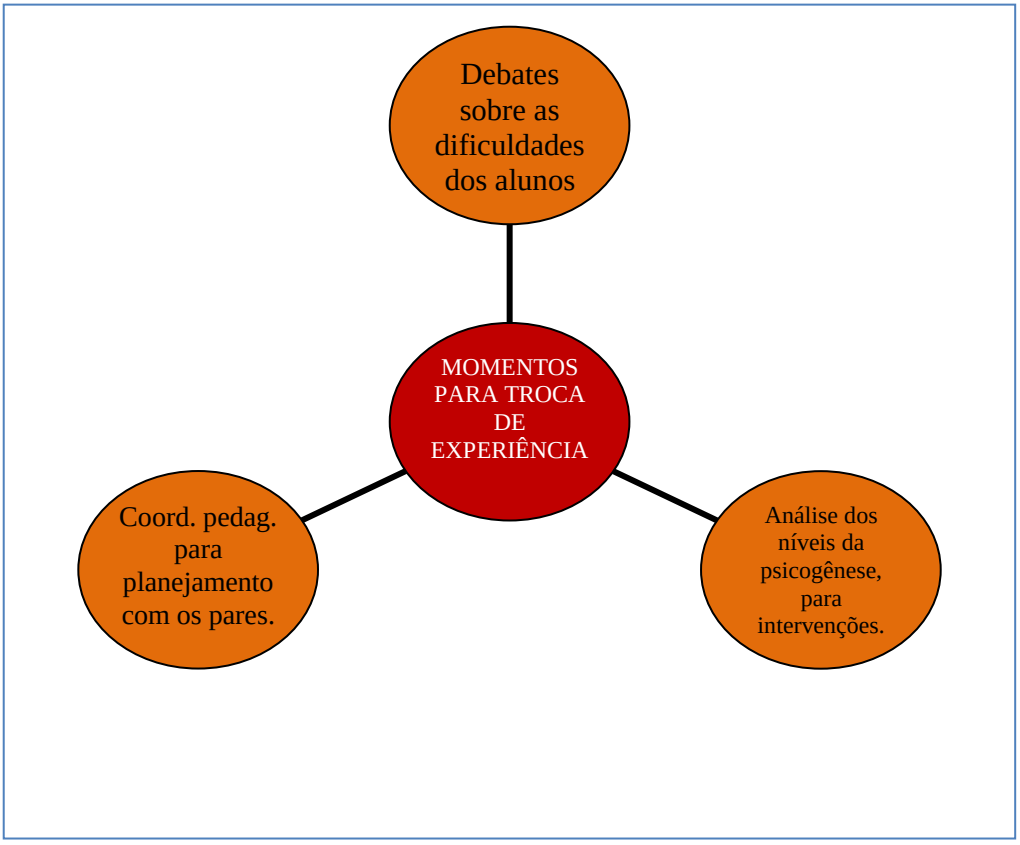
Quanto a relevância dos temas abordados nas coletivas (ITEM 6 do ANEXO B) a resposta foi unânime. Rita considera relevante *"porque várias professoras não tem muita experiência. Esta escola tem muita rotatividade do grupo".* A interlocutora Alba não apresentou justificativa e Rosana acredita ser relevante*, "uma vez que vem nos acrescentar uma nova visão ou seja uma reciclagem"*

Quanto à questão sobre de que forma acontece o compartilhamento de experiência nas coordenações coletivas (ITEM 7 do ANEXO B), as colaboradoras responderam que acontece a troca de experiência "*sim*". Podemos dizer que tudo acontece numa roda viva, o percurso está sempre em movimento. "A reunião é fundamental para despertar e/ou enraizar a nova postura educativa" (VASCONCELLOS, 2007, p. 120). É essa mudança de postura que é esperada dos docentes, a vontade de transformar a educação por meio da formação de novos hábitos de estudo. "O professor também é um pesquisador: toda pesquisa tem origem num problema que o sujeito se coloca [...] (ibid., 2007, p. 123), conforme nos mostra as respostas dadas pelas

colaboradoras. A professora Rita diz: *"através de debates, discussões e troca de sugestões".* A professora Alba revela *"troca de atividades, conversas sobre a aprendizagem dos alunos dos testes de psicogênese ou matemática entre os professores".* Professora Rosana " *Há troca de experiência com os colegas do mesmo ano no momento das coordenações para planejamento das atividades".*

Diante da realidade apresentada pelas colaboradoras a troca de experiência acontece, mas necessita de mais organização e direcionamento para que seja voltado para as reais fragilidades do docente em relação às práticas pedagógicas mais eficientes.

Gráfico II Momentos para troca de experiência

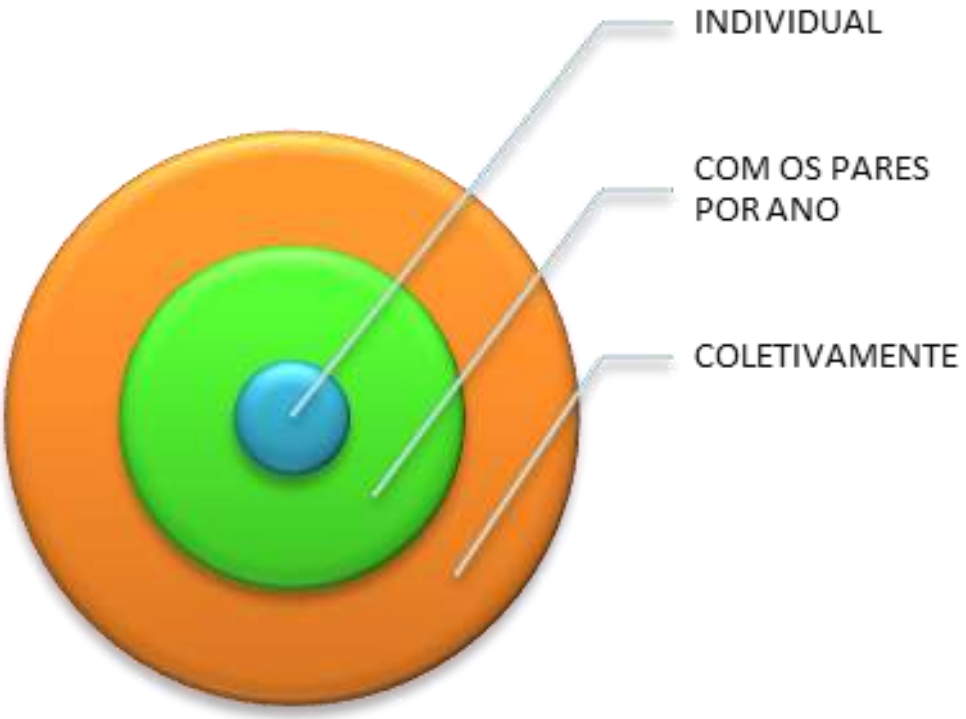


O gráfico II representa em que momentos acontece a troca de experiência entre os professores. Baseado nas respostas dos professores pode-se dizer que todos consideram esses momentos importantes para definir

os caminhos a percorrer, indicando os rumos das intervenções, diante do que é relatado nesses momentos, oportunizados nas coordenações pedagógicas.

Os momentos para reflexão pedagógica (ITEM 8 do ANEXO B) foi considerado pelas interlocutoras como "*importantes para a reflexão do trabalho pedagógico*", o que Nóvoa (1992, p.39, citado na Proposta pedagógica do BIA, 2006) aponta como "formação [...] associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas, desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar".

Gráfico III Momentos importantes para reflexão do trabalho pedagógico



O gráfico acima representa as respostas dadas pelas colaboradoras, todos os momentos oferecidos são importantes para favorecer a reflexão do trabalho pedagógico, tanto individualmente quanto com os o pares e coletivamente, se dá principalmente nos conselhos de classe, momento que todo o grupo se reúne para refletir e buscar novas formas de promover a aprendizagem dos estudantes que presentam dificuldades.

Em relação aos momentos e atividades contempladas pela coordenação pedagógica (ITEM 9 do ANEXO B) as interlocutoras foram unanimes em suas respostas, conforme expressa o Gráfico IV: As colaboradoras marcaram os momentos contemplados pela coordenação todas as opções oferecidas, por ser o espaço determinado para esse tipo de ação no ambiente escolar.

Gráfico IV Momentos/atividades contemplados pela coordenação pedagógica

Perguntadas se os momentos de coordenação pedagógica coletiva tem contribuído para o trabalho realizado na sala de aula (ITEM 9 A do ANEXO B). Rita responde *"não, a minha experiência fala mais forte."* Alba disse "*acredito que tudo que o profissional participa, vê, lê e tenta aplicar é benéfico até mesmo se não der certo serve de avaliação e retomada".* e Rosana complementa "vem *nortear o trabalho coletivamente, onde todos saímos ganhando".*

Quanto a contribuição para melhoria na qualidade da aprendizagem dos alunos (ITEM 9 B do ANEXO B) a interlocutora Rita afirma que "não"; Alba afirma que "*sim mas o trabalho individual é maior, depende do que preciso para a turma e o que consigo absorver, que ajuda no planejamento".* Rosana afirma que *"sim, é um momento de planejar para intervir de forma mais*

adequada nas dificuldades dos nossos alunos". Dessa forma, há professores que apesar de receber a formação e achar relevante para sua atuação em sala de aula, ainda não está utilizando o que aprende para conseguir que todos possam ter sucesso na aprendizagem.

Quanto a questão em relação ao reflexo das discussões nos momentos coletivos para a aprendizagem de todos os alunos da escola (ITEM 9 C do ANEXO B) a interlocutora Rita não respondeu as ultimas questões por não se enquadrar no contexto da coletividade. As demais consideram que "*de alguma forma isso contribui para o aprendizado dos alunos da escola*". Rosana acredita que "*depende de como os colegas vão utilizar o que prendem e a forma como vão utilizar os conhecimentos adquiridos para melhorar a qualidade da aprendizagem dos estudantes".* Nadal (2004, p. 21 grifos meus) revela que o desafio dos professores na atualidade está diante de uma cultura profissional em moldes conservadores, confrontada ao mesmo tempo colocando em cheque essa cultura que geram insegurança e medo, levando ao isolamento profissional.

As dificuldades e facilidades no seu dia-a-dia em sala de aula as interlocutoras (ITEM 9 D do ANEXO B) apresentaram que há dificuldade "*em realizar um trabalho diversificado eficaz, para atender os vários níveis de aprendizagem na sala, e os alunos retidos no ano anterior*". O processo de avaliação também aparece como dificuldade. Referente às facilidades apontaram que "*os alunos em sua maioria estarem na mesma faixa etária"*. Vasconcelos (2007, p.121) destaca que é necessário realizar o trabalho partindo dos problemas reais da escola. Podendo traçar coletivamente ações reais que valide o trabalho do professor em sala de aula, com fundamentos teóricos metodológicos, para distanciar das práticas do senso comum, ainda marcantes na concepção dos docentes.

As colaboradoras da pesquisa afirmam que passam por processo de avaliação (ITEM E e F do ANEXO B). Alba comenta que "*por mim a todo momento, pela direção e coordenação com instrumentos avaliativos: gráficos, fichas de psicogênese, conselho de classe"* Rosana afirma que *"acontece de forma individual e coletiva sempre retomando, e fazendo uma auto-avaliação".* Apenas Rosana acrescentou que "*ninguém é tão inteligente e autossuficiente*

que não precisa estar sempre aberto a aprender”. Nesse sentido Gatti (1996, p. 44) destaca que “ os problemas vão além da área pedagógica em razão de questões de cultura geral, da falta de informações sobre o conhecimento e dos conteúdos das disciplinas escolares.

Percebe-se que há professores, dos quais ainda não reconhecem a importância de rever as práticas pedagógicas apoiadas no senso comum para dar conta das necessidades dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, isso torna um objeto de estudo e reflexão, os estudantes são diferentes e aprendem de formas diferentes.

CONSIDERAÇÃOES

A presente pesquisa possibilitou a compreensão em relação a coordenação pedagógica como espaço tempo de formação dos docentes alfabetizadores de uma escola pública do Distrito Federal, e como essas professoras entendem a formação continuada no processo de transformação da prática pedagógica.

Foi observado, diante das respostas apresentadas pelas participantes, que há a participação efetiva nos momentos que favorecem a formação dos docentes, e a possibilidade de realizarem um trabalho fundamentado em princípios teóricos metodológicos que apontam para a necessidade das professoras, também houve a definição de ações diante das principais preocupações referentes a aprendizagem dos estudantes.

A análise dos dados mostra que a coordenação pedagógica se configura em espaço tempo de formação continuada, e que a formação ocorrida contribui com a prática pedagógica em sala de aula. Todavia, ainda há muito a ser feito principalmente em relação a entendimentos sobre a atuação do coordenador como formador no contexto do ambiente escolar de forma a exercer suas funções, sem perder o foco na educação de boa qualidade.

O estudo revelou ainda, que as interlocutoras compreendem a necessidade da formação, no entanto, ainda não acreditam totalmente na formação oferecida pelos coordenadores por serem professores atuando como coordenadores, e demonstraram não acreditar na capacidade dos mesmos, sugerindo que formadores de fora venham realizar as formações. O coordenador pedagógico precisa refletir sobre o tipo de formação que está oferecendo, se está preparado para transformar o espaço-tempo de coordenação em lugar efetivo de formação continuada dos docentes, refletindo sobre sua própria formação.

Nesse sentido, revelam que alguns professores ainda necessitam repensar suas ações, tornando-se dispostos a mudar sua prática, acreditando que sua experiência, precisa ser ressignificada, uma vez que o conhecimento se apresenta em constante movimento, valorizando a formação ocorrida nas

coordenações coletivas. Isso implica, na percepção do em isolamento do processo de atuação na escola, atitude essa que faz levantar um muro a ser transposto por toda a equipe da escola. Por outro lado oferece situação para ser discutido na perspectiva de entender, os motivos do isolamento, o qual impede o diálogo sobre possíveis soluções para as fragilidades na educação atual. Isso precisa ser exaustivamente discutido.

Nesse contexto, a coordenação pedagógica como espaço-tempo de formação continuada encontra ainda barreiras para se efetivar com boa qualidade. A superação desses desafios ocorrerá, à medida que os profissionais em educação de maneira geral, estiverem com disposição para as mudanças necessárias no sentido de oferecer educação de boa qualidade e igualitária a todos os estudantes. Para que a reflexão aconteça é necessário que a equipe pedagógica ofereça instrumentos de estudos voltados para as necessidades e ou fragilidades dos docentes, sinalizar a importância da formação para tornar o ensino mais produtivo para os estudantes. Sabendo que mudanças são vistas com desconfiança cabe aos coordenadores pedagógicos planejar as ações, de forma que contribua com as reais necessidades dos docentes, levando-os a se prepararem melhor para atuar na sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÂO BRASILEIRA DE NORMAS TÈCNICAS.NBR 6028: resumos. Rio de Janeiro, 1990.

CERVO, A. ***Metodologia Científica*.** São Paulo: Pearson, 2007.

DELORS, Jacques. *Educação***: Um tesouro a descobrir:** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXl. – São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO. 1998.

DESTRO, Martha. R. P. ***Educação continuada dos professores de ensino*:** algumas considerações. Caderno Cedes, Campinas, SP, n. 36, p. 21-27, abril, 1995.

FERNANDES, Rosana César de A**. *Educação Continuada, trabalho Docente e Coordenação Pedagógica*:** uma teia tecida por professoras e coordenadoras. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Dissertação de Mestrado, 2007. Disponível em: HTTP://biblioteca.fe.unb.br

GATTI, Bernadete Angelina. ***Os Professores e Suas Identidades*:** o desenvolvimento da heterogeneidade. Cadernos de Pesquisa, nº 98, Fundação Carlos Chagas, SP: Cortez,1996.

MOROZ, Melania. GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O Processo de Pesquisa: iniciação** - Brasília: Liber Livro Editora, 2ª edição, 2006.

LIMA, Airan Almeida de. ***Participação e Superação do Fracasso Escolar*:** O caso do Projeto de Alfabetização a Jovens e Adultos da cidade do Paraná – DF. Brasília, dezembro, 1999.

MOROZ, Melania e GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. ***O processo de Pesquisa*:** Iniciação. Brasília: Liber Livro Editora, 2ª edição ampliada, 2006.

MUNDIM, Elizangela Duarte A. ***A Construção do sujeito Coordenador Pedagógico:*** Processo e interações*.* Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação – UnB, Brasília, 2011.

NADAL, B. G. profissionalização docente; a composição de uma nova cultura profissional por professores das séries iniciais (Projeto de Pesquisa). São Paulo, 2004.

NÓVOA**,** Antônio. **Concepções e práticas da formação continua dos professores:** In: NÓVOA. A. (org.). *Formação contínua de professores*: realidade e perspectivas. Portugal: Univerdidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PÉRES GÓMES, A. I. **A cultura escolar na Sociedade Neoliberal.** Porto Alegre. Artmed. 2001.

PORTELA, G. L. **Abordagens Teórico-metodológicas.** Projeto de Pesquisa no ensino de letras para o curso de Formação de Professores da UEFS, 2004. Disponível em: HTTP://wwwuefs.br/disciplinas/let318/abordagens-metodológicas.rtf

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção.** Porto Alegre. Artmed. 2005.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. ***Bloco Inicial de Alfabetização*:** O desafio da mudança: Brasília, 2009.

_____ *Diretrizes pedagógicas***: Bloco Inicial de Alfabetização**, 2ª edição revisada, 2012.

_____ Portaria nº 27, 12 de fevereiro, 2012.

SOBRINHO, A. Fávero. ***O aluno não é mais aquele!*** *E agora, Professor?* A transfiguração histórica do sujeito da educação. Faculdade de Educação. Unb. 2005.

TOLENTINO, Maria Antônia Honório. ***Educação Continuada e Trabalho Docente no Bloco Inicial de Alfabetização*:** o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília/Faculdade de Educação.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula, 8ª ed. São Paulo: Liberttad. Editora, 2007.

VEIGA, Ilma Passos A. (org). **Caminhos da profissionalização do magistério. Coleção Magistério:** Formação e Trabalho Pedagógico- Campinas, SP: Papirus, 1998.

APÊNDESE A

QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS COORDENADORAS

escola de gestores
da educação básica

Curso de Especialização em Gestão Escolar

Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Este questionário faz parte de uma pesquisa, que resultará na produção de uma monografia sobre Coordenação Pedagógica: Espaço e Tempo de Formação Continuada de Professores da Rede Pública do Distrito Federal para o curso de Especialização em Coordenação Pedagógica – realizado pela Escola de Gestores da UnB e Secretaria de Educação do Distrito Federal. As informações obtidas têm o objetivo de coletar dados para responder a questão investigada. Sua contribuição torna-se fundamental! Responda revelando a realidade que vivencia! As informações obtidas serão mantidas em sigilo.

Obrigada pela sua colaboração,

Diva Mesquita de Oliveira Coelho

1) O que você entende por coordenação pedagógica e formação contínua?_____

_____

_____

_____

_____

2) O que levou você a ser coordenadora Pedagógica?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

3) Descreva como você encontrou o espaço de coordenação pedagógica?

_____

_____

4) Como gostaria que fosse o espaço de coordenação pedagógica?

_____

_____

_____

_____

_____

5) Como é a participação dos professores nas formações ocorridas no ano de 2012?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

6) Como é feito o planejamento e a organização da coletiva?

_____

_____

_____

_____

_____

7) Quem participa do planejamento e da organização da coletiva?

_____

_____

_____

_____

_____

8) Quando você percebe que precisa realizar alguma mudança, você acha relevante questionar os professores? Por quê?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

9) Como você busca promover a participação dos professores?

_____

_____

_____
_____
_____
_____

10) O que você procura fazer para que os professores percebam a necessidade de mudar a sua prática pedagógica na alfabetização? Justifique sua resposta:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Obrigada por suas informações!

APÊNDECE B

QUESTIONÁRIO- PROFESSORES do BIA

escola de gestores
da educação básica

Curso de Especialização em Gestão Escolar

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Este questionário faz parte de uma pesquisa, que resultará na produção de uma monografia sobre Coordenação Pedagógica: Espaço e Tempo de Formação Continuada de Professores da Rede Pública do Distrito Federal – Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica realizado pela Escola de Gestores da UnB e Secretaria de Educação do Distrito Federal. As informações obtidas têm o objetivo de coletar dados para responder a questão investigada. Sua contribuição torna-se fundamental! Responda revelando a realidade que vivencia! As informações obtidas serão mantidas em sigilo.

Obrigada pela sua colaboração,

Diva Mesquita de Oliveira Coelho

1) Como ocorrem as reuniões coletivas na escola?

_____
_____
_____
_____
_____

2) Qual a importância que você atribui para a formação continuada no espaço tempo das coordenações coletivas?

_____
_____
_____
_____
_____

3) Como professora você participa das formações na escola? Qual sua opinião em relação a essa formação?

_____
_____
_____
_____
_____

4) Os temas para formação são escolhidos por quem?

( ) professores

( ) gestores

( ) coordenadores

( ) outros.

Especifique: _____

5) Você gostaria de contribuir na escolha dos temas para estudo? Como?

_____
_____
_____
_____

6) Como você considera a relevância dos temas abordados nas reuniões coletivas? Justifique.

( ) relevante

( ) pouco relevante

( ) nada relevante

_____
_____
_____
_____

7) Durante as coordenações pedagógicas acontece troca de experiência entre os pares? De que forma?

_____
_____
_____
_____

8) Você considera importante os momentos para refletir sobre o trabalho pedagógico de que forma? Justifique:

( ) individual

( ) com os pares

( ) por ano

( ) coletivamente

_____

_____

_____

_____

9) Marque com um (X) os momentos/atividades contempladas pela coordenação pedagógica:

( ) estudos coletivos

( ) planejamento por ano

( ) reunião discussão pedagógica

( ) reunião administrativa

( ) avisos gerais

( ) planejamento geral/cronograma

( ) elaboração da proposta pedagógica

( ) organização de festas /eventos

( ) preparação de recursos pedagógicos

( ) estudos individuais

a) O que acontece nas coletivas tem contribuído para o trabalho que você realiza em sua sala de aula? Como?

_____
_____
_____
_____

b) Isso tem contribuído para melhorar a qualidade da aprendizagem dos seus alunos? Como?

_____
_____
_____
_____
_____

c) E para a aprendizagem de todos os alunos da escola? Como?

_____
_____
_____
_____
_____

d) Quais são as dificuldades e facilidades no seu dia-a-dia em sala de aula?

DIFICULDADES	FACILIDADES

e) Sobre o trabalho docente que você realiza ou passa por algum processo de avaliação, auto avaliação e/ou reflexão?

( ) sim ( ) não

Em caso da resposta **sim**, como acontece e quem participa?

_____

_____

_____

f) O que você gostaria de acrescentar?

_____

_____

_____

Obrigada por suas informações!